

Logopeden som veileder

Veiledning om stamming - hvordan kan det oppleves?

Av Kristine Lavik-Larsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved

Institutt for Spesialpedagogikk,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Logopeden som veileder

Veiledning om stamming – hvordan kan det oppleves?

© Kristine Lavik-Larsen

2012

Logopeden som veileder

Veiledning om stamming – hvordan kan det oppleves?

Kristine Lavik-Larsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Bakgrunn for oppgaven er min egen interesse for stamming som kommunikasjonsvanske. Jeg har ønsket å se på førskolelæreres perspektiv i behandling av førskolebarn som stammer. Førskolebarn tilbringer store deler av dagen i barnehage med førskolelærere som sine nærmeste voksenpersoner, og derfor er disse pedagogene svært viktige i det indirekte arbeidet som gjøres med førskolebarn som stammer. Med dette som utgangspunkt har jeg ønsket å finne ut av førskolelæreres opplevelse av veiledning fra logopeder. Gjennom mer kunnskap om temaet vil man kanskje kunne styrke praksisen både hos logopeder og pedagoger. På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvordan opplever barnehagepersonale veiledning fra logopeder i arbeid med førskolebarn som stammer? Blir de tryggere i egen praksis?

Metode og utvalg

For å finne ut av problemstillingen har jeg valgt å benytte kvalitativt design med intervju som metode. Intervjuet er best egnet når jeg ønsker å finne ut av opplevelsen til de jeg snakker med. Som ramme for intervjuene har jeg brukt en intervjuguide. Intervjuene er gjort på informantenes arbeidsplass, transkribert, og tilslutt analysert i nvivo. Materialet er kodet så åpent som mulig, uten på forhånd bestemte kategorier. Utvalget består av to informanter. De er begge pedagoger, og jobber som førskolelærere i to ulike barnehager i Oslo. I arbeidet med å finne informanter møtte jeg på uventede utfordringer. Av de mange som fikk tilsendt forespørsel om å delta, svarte en stor andel at de aldri hadde møtt barn som stammer, eller hatt logoped inne i barnehagen. Dette er interessant når vi vet at en relativt stor andel av førskolebarn stammer.

Resultater

Pedagogenes tidligere erfaringer med veiledning, eller mangel på veiledning, påvirker opplevelsen de har hatt av den aktuelle veiledningen. Videre ser det også ut til at logopedens evne til veiledning og formidling påvirker opplevelsen pedagogene har hatt. Trygge logopeder gir trygge pedagoger. Informantene forteller at barnas resultater, profesjonalitet fra logopedene, og informasjon om tiltak, har gjort dem tryggere i sin praksis. Det har kommet

fram at en bedre avklaring i forkant av veiledningen samt felles kriterier for hva veiledning bør inneholde, kan være hensiktsmessig å utarbeide.

Forord

Etter et innholdsrikt og lærerikt halvår er arbeidet med masteroppgaven endelig ferdigstilt.

Underveis i prosessen er det mange som har bidratt til at det har vært en positiv opplevelse å skrive oppgave. Dere fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke veileder Anne Berit Andreassen som har gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har hjulpet meg å holde motivasjonen oppe. Etter hver veiledningstime har jeg kjent at jeg har vokst litt ekstra.

En stor takk går også til de to pedagogene som sa ja til å delta i prosjektet. Uten dere ville ikke prosjektet blitt til.

Jeg vil også takke deg, Henning. Du som hele tiden har sagt at dette kommer til å gå strålende, og som har hjulpet til med vanskelige datamaskiner og skannere. Takk til Mamma og Pappa som har gjort en stor jobb med korrekturlesing, og til slutt tusen takk til Johanne. Du har hjulpet meg å være strukturert og minnet meg på alt det andre som er viktig, ved siden av oppgaveskriving.

Takk for avkoblingen, jenta mi.

Kristine Lavik-Larsen,

Oslo, mai 2012.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 2 | Teori | 2 |
| 2.1 | Stamming..... | 2 |
| 2.1.1 | Taleflyt og ikke-flyt | 2 |
| 2.1.2 | Stamming hos førskolebarn..... | 3 |
| 2.1.3 | Behandling av stamming hos førskolebarn - de viktige førskolelærerne..... | 4 |
| 2.1.4 | Tiltak i indirekte behandling | 4 |
| 2.1.5 | Kort om krav og kapasitet | 5 |
| 2.1.6 | Lidcombe-programmet..... | 6 |
| 2.2 | Montessoripedagogikk..... | 7 |
| 2.3 | Tidlig innsats | 7 |
| 2.4 | Veiledning | 9 |
| 2.4.1 | Veiledningsbegrepet..... | 9 |
| 2.4.2 | Ulike betegnelser..... | 9 |
| 2.5 | Refleksjon..... | 11 |
| 2.5.1 | Praksistrekanten | 12 |
| 2.5.2 | Praktisk yrkesteori og samhandling | 13 |
| 2.6 | Veiledningssamtalen..... | 14 |
| 2.6.1 | Avklaring og evaluering | 14 |
| 2.6.2 | Dialog og motsetninger | 14 |
| 2.6.3 | Veileders kommunikative kompetanse | 15 |
| 2.6.4 | Aktiv lytting | 16 |
| 2.6.5 | Grunnleggende holdninger | 17 |
| 3 | Metode..... | 18 |
| 3.1 | Kvalitativt design med intervju som metode | 18 |
| 3.1.1 | Bearbeiding av materialet..... | 19 |
| 3.1.2 | Egenskaper ved forskeren som intervjuer | 21 |
| 3.2 | Validitet og reliabilitet..... | 21 |
| 3.2.1 | Validitetsproblemer knyttet til kvalitativt design med intervju som metode | 22 |
| 3.2.2 | Prosessen | 23 |
| 3.3 | Utvalg | 24 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.3.1 | Kriterier for utvalget..... | 25 |
| 3.4 | Intervjuguide..... | 25 |
| 3.4.1 | Begrunnelse for spørsmål i intervjuguiden | 26 |
| 3.5 | Innsamling av materiale og transkribering | 27 |
| 3.5.1 | Analyse og koding..... | 28 |
| 3.6 | Ny validitetsdrøfting..... | 28 |
| 3.6.1 | Deskriptiv validitet og egen tilknytning | 28 |
| 3.6.2 | Tolkningsvaliditet..... | 29 |
| 3.6.3 | Intervjusituasjonene og min egen erfaring | 29 |
| 3.6.4 | Åpenhet og overførbarhet..... | 30 |
| 3.6.5 | Teoretisk validitet..... | 30 |
| 3.7 | Etiske refleksjoner | 31 |
| 3.7.1 | Fremgangsmåte | 31 |
| 3.7.2 | Samtykke og intervjusituasjonen | 31 |
| 4 | Presentasjon og drøfting av resultater | 34 |
| 4.1 | Pedagogenes tidligere erfaringer med veiledning - «vente og se» | 34 |
| 4.2 | Formen på veiledningen | 36 |
| 4.3 | Karakteristikk av veiledningen | 37 |
| 4.3.1 | Samspill med logopeden | 39 |
| 4.4 | Logopedens arbeid..... | 39 |
| 4.4.1 | Indirekte arbeid og montessoripedagogikk | 40 |
| 4.4.2 | Tiltak - “tips og råd”..... | 41 |
| 4.4.3 | Informasjon til personalgruppen | 43 |
| 4.4.4 | Foreldresamarbeid..... | 44 |
| 4.5 | Resultater hos barnet etter veiledningen..... | 45 |
| 4.6 | Pedagogenes egne erfaringer | 46 |
| 4.6.1 | Erfaringer fra egen utdanning og erfaring med logoped | 47 |
| 4.6.2 | Montessori..... | 48 |
| 4.7 | Refleksjon rundt og endring av praksis | 49 |
| 4.7.1 | Opplevelse av endring, og arbeid i grupper | 49 |
| 4.7.2 | Trygghet i fremtidige situasjoner | 51 |
| 4.7.3 | Bekreftelse..... | 53 |
| 4.7.4 | Opplevelsen av å ha lært mye | 54 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 4.7.5 | Ønsker som oppsto hos pedagogene | 55 |
| 5 | Hvor er barna som stammer? | 58 |
| 5.1 | Veiledningen fra logoped | 59 |
| 5.2 | Kunnskap hos pedagoger | 59 |
| 6 | Avslutning og veien videre | 60 |
| 6.1 | Samlede resultater | 60 |
| 6.2 | Mangel på informanter, mangel på kunnskap? | 61 |
| 6.3 | Verktøy for en god veiledning - en plan for veien videre | 61 |
| | Litteraturliste | 63 |
| | Vedlegg | 66 |
| Vedlegg 1 | Brev fra NSD | 66 |
| Vedlegg 2 | Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt | 68 |
| Vedlegg 3 | Vedlegg til forespørsel om deltagelse | 69 |
| Vedlegg 4 | Intervjuguide | 70 |
| | Figur 1 Praksistrekanten (Handal og Lauvås, 2000) | 12 |

1 Innledning

Bakgrunn for oppgaven er min egen interesse for stamming som kommunikasjonsvanske, og spesielt arbeid med og behandling av stamming hos førskolebarn. Det er flere grunner til at dette er interessant å se nærmere på. Arbeidet med stamming gjøres ofte indirekte gjennom for eksempel å fokusere på det språklige miljøet rundt barnet (Guitar, 2006). Rustin (2001) skriver at det er i barndommen stamming best kan behandles. Det er dermed relevant å fokusere på nettopp behandling av stamming hos førskolebarn.

Videre har jeg ønsket å se på dette fra barnehageansattes perspektiv. Barn tilbringer store deler av dagen i barnehagen med de ansatte i barnehagen som sine nærmeste voksenpersoner. I 2010 gikk det i Oslo kommune 34.646 barn i barnehage. Av disse var det 33.517 som oppholdt seg i barnehagen mer enn 40 timer i uka (www.ssb.no 2011). Dette betyr at barnehagepedagoger spiller en stor rolle i arbeid med førskolebarn som stammer fordi det blir de som i store deler av dagen skal gjøre det indirekte arbeidet. Dermed mener jeg det er svært viktig og interessant å finne ut av hvordan pedagoger i barnehage opplever den veiledningen de får fra logopeder. Det er viktig fordi det er med denne veiledningen de skal kunne hjelpe barna som stammer.

Det er sentralt for et godt resultat at de som veiledes opplever denne veiledningen på en positiv, god og konstruktiv måte. Enten dette er tilfelle eller ikke, er det uansett viktig å få kunnskap om opplevelsen av veiledningen. Denne kunnskapen mener jeg på best måte kan hentes gjennom å snakke med de som sitter med førstehånds kjennskap til temaet: Det er kun de som veiledes som vet nøyaktig hvordan denne veiledningen oppleves. Målet med studien er altså å få vite noe om opplevelsen av veiledningen. Gjennom å få kunnskap om dette kan stammebehandling av førskolebarn bli bedre gjennom bevissthet rundt og forståelse av egen praksis, både for logopeder og barnehageansatte.

Det overordnede temaet blir dermed barnehageansattes perspektiv i stammebehandlingen gjennom deres subjektive opplevelse; den som mottar og opplever veiledningen vil i alle tilfeller preges av den. Dette vil påvirke hvordan de utfører arbeidet med behandling.

På bakgrunn av dette blir min problemstilling som følger:

Hvordan opplever barnehagepersonale veiledning fra logopeder i arbeid med førskolebarn som stammer? Blir de tryggere i egen praksis?

2 Teori

For best mulig å svare på denne problemsstillingen er det sentralt å belyse stamming hos førskolebarn og behandling av stamming hos førskolebarn, samt veiledningsbegrepet og kriterier for en god veiledning.

2.1 Stamming

Stamming er en vanske med ulike definisjoner og sammensatte årsaker. Jeg velger her å benytte meg av Guitar (2006) sin definisjon på stamming som er ”unormal høy frekvens av brudd i talen. Disse bruddene vil ha form som a) gjentakelser av lyder, stavelser, eller enstavelsesord, b) forlengelser av lyd, eller c) blokkeringer av luftstrøm eller stemme” (Guitar, 2006, s.13). Guitar beskriver videre stamming som en kommunikasjonsvanske, som han deler i tre hoveddeler: kjerneatferd, sekundæratferd, og følelser og holdninger. Førskolebarna, som skal veiledes av førskolelærere etter hjelp fra logopeder, sliter i sin kommunikasjon med andre og skal få hjelp til det. Stamming hos førskolebarn skiller seg på ulike felt fra stamming hos voksne, og som en følge av dette vil også behandlingen rettet mot førskolebarna skille seg fra den man tilbyr større barn, ungdom og voksne.

Videre vil jeg først si litt om taleflyt og ikke-flyt, deretter om stamming slik det kan arte seg hos førskolebarn. Tilslutt i dette kapitlet vil jeg belyse behandling av stamming hos førskolebarn, tiltak som kan settes inn, og hvorfor førskolelærere er viktige i dette arbeidet. Fordi prosjektet mitt vil omhandle indirekte behandling er det dette jeg vil ha fokus på. Imidlertid vil jeg også kort si litt om Lidcombe-programmet som har en mer direkte tilnærming til behandling. Dette fordi det er en relativt ny og mye omdiskutert metode som retter seg spesielt inn mot førskolebarn.

2.1.1 Taleflyt og ikke-flyt

Førskolebarn er generelt sett stadig i stor utvikling, både mentalt, motorisk, kognitivt og språklig. De fleste vil fra tid til annen oppleve brudd i talen, uten at det trenger å være stamming: rundt 5 % av alle barn vil oppleve vansker med taleflyt i sin språkutvikling (Rustin, 2001). Barn som gjentar stavelser eller enstavelsesord er det likevel ikke sikkert at utvikler stamming. Disse uregelmessighetene kan være det Guitar (2006) karakteriserer som

normal ikke-flyt, eller det kalles småbarnsstotring. Stammer hos førskolebarn oppstår vanligvis i alderen 2 til 5 år, skriver Rustin (2001), mens Guitar (2006) skriver om onset av stammer allerede ved 18 måneders alder. Førskolebarnet som stammer vil ikke alltid ha de samme trekkene som sine jevnaldrende stammere, fordi stammer kan være like individuelt som barna selv. Imidlertid finnes det inndelinger som jeg vil presentere her. Dette fordi det gir en god oversikt over hvordan stammer *kan* arte seg i førskolealder. *Kan*, fordi det er viktig å merke seg at stammer og dens karakter ikke er gitt, men vil variere både i karakter og ikke minst i utvikling hos den enkelte.

2.1.2 Stammer hos førskolebarn

Når stammer hos barn opptrer første gang, vil de oftest være i den fasen Guitar (2006) har gitt navnet ”grensestammer”. Dette vil opptre i førskolealder, ca ett til fem år. Grensestammer kan karakteriseres som relativt høy frekvens av brudd i talen. Disse kan ha form av repetisjoner, der barnet gjentar en lyd, stavelse, deler av ord, eller enstavelsesord. Det kan også forekomme noe forlengelse av lyd eller luftstrøm (Guitar, 2006). Barn som kan karakteriseres som grensestammere vil ha relativt lite sekundæratferd og vil sjeldent merke eller bry seg om egne talebrudd. (Guitar, 2006) Dersom stammeringen utvikler seg videre, vil barna gå inn i fasen Guitar kaller ”begynnende stammer”. Aldersmessig vil disse barna være på omtrent samme alder som de i den tidligste fasen. Dermed vil det lett kunne forekomme overlappinger, og igjen ser vi at det ikke er statiske grupper det her er snakk om. Barnet som er begynnende stammer vil ha mye av de samme typer av brudd som grensestammeren, men disse vil være preget av høyere frekvens, mer irregularitet, samt blokkeringer i tillegg til forlengelser (Guitar, 2006). Barnet som er begynnende stammer vil oftest være klar over sin egen taleflytvanske. Følelsene rundt stammeringen vil være individuelt. Et interessant aspekt når man driver behandling direkte eller indirekte rettet mot førskolebarn, er om stammeringen bedres spontant, eller som følge av behandlingen. I en undersøkelse av 84 førskolebarn som stammet og som ble fulgt i fire år etter onset, fant Yairi (1999) at stammeringen gikk over av seg selv, såkalt spontan bedring, hos 74 %. Rustin (2001) skriver at jo tidligere barnet får hjelp med sin vanske, jo mer sannsynlig er det at barnet kan oppnå flyt, eller lære å mestre stammeringen på en god måte.

2.1.3 Behandling av stamming hos førskolebarn - de viktige førskolelærerne

Behandling av førskolebarn vil ofte ha en indirekte tilnærming. Det vil si at man ikke jobber direkte med selve stammingen, men med miljøet rundt barnet (Guitar, 2006). I tilfellet for dette prosjektet vil det være snakk om nettopp slik indirekte behandling, fordi den skal utføres av førskolelærere etter veiledning fra logoped, og altså ikke mellom logoped og barn direkte.

Den indirekte behandlingen går vanligvis ut på å endre på miljøet rundt barnet, gjennom veiledning fra logopeden, uten å gå direkte inn på barnet og dets tale og talebrudd. (Richels og Conture, 2008). Denne måten å jobbe på vil samsvare med indirekte behandling av førskolebarn slik det blant annet beskrives hos Guitar (2006). Med førskolebarna er man opptatt av å fokusere på miljøet istedenfor på barnet selv, noe som kan ha å gjøre med barns mottakelighet til forskjell fra voksne: Barn er mer mottagelig og endrer taleflyten sin raskere og bedre enn det voksne gjør (Starkweather, 1998). Dette samsvarer med Guitar (2006) sine funn om at ungdom og voksne er vanskeligere å behandle fordi de har utviklet mer sekundæratferd og mer vansker med tanker og følelser knyttet til stammingen og til seg selv. Førskolebarna har som regel enda ikke utviklet disse, og er dermed lettere å hjelpe. Her ser vi altså hvor viktig det er å sette inn tiltak i førskolealder, og hvorfor nettopp veiledning av førskolelærere vil være sentralt. I indirekte behandling vil man ofte benytte seg av veiledning til foreldre slik at de kan bidra til en endring av miljøet (Rustin, 2001). En slik veiledning vil også kunne rettes mot førskolelærere (Guitar, 2006).

2.1.4 Tiltak i indirekte behandling

Essensielt for en god behandling er først å gjennomføre en grundig kartlegging med fokus på både barnet og miljøet rundt (Guitar, 2006). Dette blant annet for å definere om det er stamming, eller om det kan være vanlig ikke-flyt. Når det er gjort, er det ulike tiltak som kan implementeres i miljøet rundt barnet for å hjelpe med taleflyten. Et av disse kan blant annet være å redusere stress rundt barnet, for på den måten å hjelpe ham eller henne til å oppnå bedre flyt i talen (Guitar og McCauley, 2010). Dette vil kunne gjøres ved å se hvordan barn og miljø interagerer med hverandre. Voksenpersoner rundt barnet vil kunne få hjelp av logopeden til for eksempel å senke sitt eget taletempo, og dermed fungere som en god språklig modell for barnet. Nettopp å senke taletempoet viste seg å være en variabel som påvirket stammingen i positiv forstand i en studie som sammenlignet barn med og uten

taleflytvansker (Cordes og Ingham, 1998). En annen faktor som kan påvirke taleflyt er tempo i hverdagen generelt; det kan være vanskelig for førskolebarna, både de som stammer og de som ikke gjør det, å holde følge med de voksne når det gjelder kommunikasjon og atferd, emosjonelt og sosialt. Dette er naturlig, og skal til en viss grad være sånn, men de voksnes ønske om tempo og effektivitet må ikke gå utover barnet. (Richels og Conture, 2008). Det er altså viktig at voksne personer rundt barna som stammer tilpasser seg i tempo og stil når det kommer til kommunikasjon med barn.

Et indirekte program egentlig rettet mot forholdet mellom foreldre og barn, som fokuserer på nettopp kommunikasjon mellom voksne og barn, er Palin Parent-Child interaction (Guitar og McCauley, 2010). Dette går ut på å endre hvordan familien, altså barn og foreldre, samhandler, for på den måten indirekte å påvirke barnets tale. Tiltak som kan benyttes vil for eksempel være å endre taletempo, redusere og være bevisst på lengden på sine ytringer, og kompleksiteten i sine ytringer. Metoder som kan hjelpe barnet til å redusere stamming vil også kunne være å legge inn flere pauser i talen, og la barnet sette premissene for samtalen. Videre vil det også være viktig å fokusere på turtaking slik at avbrytelser blir redusert (Guitar & McCauley, 2010). I Palin-metoden vil dette gjelde innen familien, men det kan antas at disse aspektene også vil kunne overføres til veiledning av førskolelærere. Guitar (2006) skriver at de samme elementene vil kunne innføres i andre miljøer barnet oppholder seg, for eksempel nettopp barnehagehverdagen.

2.1.5 Kort om krav og kapasitet

Vi ser at interaksjonen mellom barn og voksne, her førskolelærere, er svært viktig for å hjelpe barna med taleflyten. Dette illustreres godt gjennom Starkweather (1997) sin modell om krav og kapasitet. Denne beskriver hvordan forholdet mellom krav fra miljøet og kapasiteten hos barnet som stammer står i misforhold til hverandre. Krav fra miljøets side kan være tidspress; Situasjoner og samtaleformer krever at man henger med i tempo både hva gjelder tale og generell fungering. Videre kan det språklige miljøet rundt barnet hjemme og i barnehagen være av en mer kompleks karakter enn det barnet har kapasitet til, men barnet vil likevel strekke seg etter det. Starkweathers metoder for indirekte behandling samsvarer med de som er presentert av Guitar (2006) gjennom følgende tiltak: Pauser, turtaking, et mer alderstilpasset språk verken for enkelt eller vanskelig, og et stabilt miljø hva angår det emosjonelle rundt barnet.

Førskolelærerne er viktige i arbeidet med førskolebarn som stammer, fordi de selv kan bidra til å påvirke taleflyten i en positiv retning. Zebrowski (2008) skriver at nettopp personer rundt barnet, og i hvilken grad de er kongruente, sitt ekte selv, spiller en stor rolle for barna som sliter med stamming. Andre aspekter kan være personlighet, temperament og andre iboende trekk ved barnet selv, men det viser seg altså at hvordan menneskene rundt barnet oppfører seg, hvilken holdning de har til stammingen og hvordan de formidler og gir tilbakemelding til barnet er av betydning (Zebrowski, 2008).

2.1.6 Lidcombe-programmet

Lidcombe er et program laget for førskolebarn opp til seks år. Fordi det er spesielt utviklet for førskolebarn velger jeg å ta det med her. Dette er en mye omdiskutert metode grunnet måten den gjennomføres på. . Metoden fokuserer direkte på barnets tale, og går ikke inn på familieforhold eller barnets temperament slik indirekte metoder ofte tar utgangspunkt i. Programmet har to stadier. Det første har som mål å eliminere eller sterkt redusere stammingen, og det andre har som mål å opprettholde dette så lenge som mulig (Harrison et al, 2008).

Jeg nevner Lidcombe-metoden her fordi den har elementer i seg som vil være gode å ha med seg også for førskolelærerne. Selv om den er ment for foreldre og barn, vil den også kunne være relevant i veiledning mellom logoped og førskolelærer. Dette fordi førskolelærerne ofte skal veilede foreldrene, og elementer fra metoden vil kunne trekkes inn. I Lidcombe-metoden skal foreldrene hjelpe til med å bedømme barnets grad av stamming og flyt. Videre skal foreldrene kommentere og oppmuntre rundt barnets stamming, både når han stammer og når han har god flyt. Foreldre, barn og logoped møtes ukentlig for status og for at logopeden kan veilede foreldrene slik at de kan fortsette å hjelpe barnet hjemme (Guitar og McCauley, 2010). Foreldrene får spesifikke instruksjoner for hvilket opplegg de skal følge opp barnet med. Lidcombeprogrammets utvilere har en hypotese om at det er vansker i taleproduksjonsmønstre hos barn som begynner å stamme. Dermed tar behandlingen sikte på å stimulere barnet til å tilpasse disse mønstrene nettopp i førskolealder da de vil være mest fleksible og tilpasningsdyktige (Guitar og McCauley, 2010). Dette kan gjøres gjennom at foreldrene gir verbale tilbakemeldinger til sine barn; ros for god tale, og forståelse, og å be barnet gjenta ved stamming. Dette er i sin form en svært direkte tilnærming som enda ikke har

stort gjennomslag i Norge, men studier gjort blant annet av Lincoln og Onslow (1997) viser gode resultater etter bruk av Lidcombe (Rustin, 2001).

2.2 Montessoripedagogikk

En av barnehagene som inngår i prosjektet er en Montessoribarnehage. Jeg vil derfor skrive litt om hva Montessoripedagogikken bygger på. Dette er nødvendig også fordi informanten opplevde en del av veiledningen om stamming som kjent, nettopp fordi hun er en del av en montessoribarnehage.

Montessoripedagogikken er utviklet av Maria Montessori, i utgangspunktet basert på hennes intuitive observasjoner av barn, inspirert av blant andre Rousseaus tanker om det iboende potensial i hvert enkelt barn. (Lillard, 1972). Maria Montessori valgte å se barndommen ikke kun som en fase mennesket går gjennom, men at barn og voksne påvirker og er avhengig av hverandre gjensidig. (Lillard, 1972). Et viktig grunnlag er også ideen om at gjennom interaksjon mellom barn og miljøet, vil barnet forstå seg selv og sine begrensninger, potensial, og muligheter. Dette krever at man gir barnet frihet (Lillard, 1972). Maria Montessori vektlegger det unike i barna, hvordan de kan «undervise seg selv» og hvordan voksne kan bidra til å skape et miljø som møter barnets indre behov. Montessoripedagogikken vektlegger å møte det enkelte barnet akkurat der han eller hun befinner seg i sin utvikling, og å la barnet prøve mest mulig selv, med veiledet hjelp fra de voksne (Montessori, 1972). Hvert barn skal gis tid og ro til å fokusere, og de skal møtes på det utviklingstrinnet de til en hver tid befinner seg, og følges i sin utvikling i samspill mellom voksne og barn. Det er viktig at voksenpersonene går i seg selv for på best mulig måte å møte barna (Montessori, 1972).

2.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats er viktig i arbeid med barn. Spesielt viktig er det for de barna som stammer, eller på andre måter sliter med kommunikasjon, eller andre aspekter i sin utvikling. Derfor vil jeg her presentere noe av det som er barnehagenes område og oppgave når det gjelder tidlig innsats for barna.

Rammeplanen for barnehagen er lagt inn under utdanningsdirektoratet. Dette viser tydelig at barnehagene skal være en arena for læring og utvikling og utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2012). Barn i barnehagen har rett på spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, og det

er avgjørende med tidlig innsats i barnehagen for å sikre barnas læring og utvikling (Utdanningsforbundet, 2012). Tidlig innsats innebærer her at barna skal motta den hjelpen de trenger mens de går i barnehagen på lik linje med hjelpen barn mottar i skolen. Retten til spesialpedagogisk, og med det logopedisk hjelp, gjelder også i barnehagen. I Norges offentlige utredninger nr. 18 om rett til læring, skriver Kunnskapsdepartementet (2009) at «både utdannings- og helsesektoren er i en omstillingsprosess med fokus på forebygging og tidlig innsats (...) Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges». Videre står det at «tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og som tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Vi ser altså at uansett i hvilken del av livet og utdanningen problemer oppstår er det viktig å gripe inn og sette inn tiltak. Dette temaet belyses også i Stortingsmelding nr. 18 om læring og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Her understrekes viktigheten av gjennom tidlig innsats å fange opp og ikke minst følge opp de barna som trenger ekstra hjelp. Til dette trengs kompetanse og evne til å identifisere de dette gjelder. Dette er altså en kompetanse ansatte i barnehagene bør ha. De bør også kunne være trygge på at barna mottar den hjelpen de trenger når spesialpedagogisk hjelp hentes inn. Barna skal fanges opp og følges opp. For å få dette til kreves en barnehage som tar sine oppgaver alvorlig. I stortingsmeldingen understrekes det at barnehagen skal bidra til læring, tidlig innsats og sosial utjevning. «Barnehagens betydning for forebyggende arbeid og tidlig innsats kan neppe overvurderes», skriver Kunnskapsdepartementet (2010-2011) i stortingsmeldingen.

Tidlig innsats handler også om samhandling mellom barn og voksne. Ved siden av at barnehagen har en offentlig oppgave og et ansvar er også det hverdagslige samspillet mellom barna, og mellom voksne og barn, avgjørende for en god utvikling. Rye (1994) skriver om tidlig hjelp til bedre samspill. Han understreker viktigheten av en kompetent og utviklende barnehage, nettopp fordi barna tilbringer store deler av sin våkne tid der (Rye, 1994).

Barnehagenes pedagogiske og omsorgsmessige funksjon er svært viktig for barnas utvikling og læring. Deres tidlige erfaringer vil i stor grad preges av det de opplever i barnehagen. Ved siden av foreldrene er det barn og voksne i barnehagen som i størst grad bidrar til det barna opplever i sin hverdag. Dermed blir det svært viktig hvordan samspillet mellom disse er. God oppfølging, omsorg og tidlig innsats vil være avgjørende for barna, og da spesielt viktig for de barna som stammer.

2.4 Veiledning

Handal og Lauvås (2000) karakteriserer veiledning som «en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet» (Handal og Lauvås, 2000 s.15). Videre vektlegger de nærhet, omtanke og det personlige aspektet i denne pedagogiske virksomheten som grunnlaget for veiledning. Spesielt for den veiledningen som skal behandles her er den yrkesfaglige veiledningen. Denne bør skje i samtaleform og være preget av refleksjon over praksis, skriver Handal og Lauvås (2000). Dette vil være utgangspunktet for denne presentasjonen av veiledning som begrep, og for viktige aspekter ved yrkesveiledning, som vil bli presentert og drøftet i det følgende.

2.4.1 Veiledningsbegrepet

Veiledning som begrep og profesjon kan tolkes og oppfattes på ulike måter ut fra hvilken kontekst veiledningen skjer i. Lassen (2002) skriver at en utvidet forståelse av veiledning innebærer blant annet «å spre informasjon, i form av forebyggende eller utviklende oppgaver (...) Veilederens spisskompetanse kan deles med foreldre, elever, eller annet fagpersonell for å utvikle metodiske fremgangsmåter eller problemforståelse» (Lassen, 2002, s. 33).

Veiledningskonteksten for denne studien er barnehageansatte som mottar spisskompetanse fra logopeder. Den veiledningen som foregår mellom logoped og barnehageansatt er en ekstern veiledning; logopeden kommer utenfra og veileder i barnehagen (Johanessen, Kokkersvold og Vedeler, 2001). Logopedene vil også kunne veilede gjennom sakkyndig vurdering som bidrag i utvikling av planer og samarbeid med ulike instanser. Johanessen et. al. (2001) skriver at den som veiledes vil ta med seg erfaringer fra veiledningen videre i sitt arbeid, enten bevisst eller ubevisst. Nettopp derfor er det viktig å finne ut av hvordan veiledningen oppleves, slik at det som bringes videre fra veiledningen inn i førskolelærerne sin arbeidshverdag er positivt og konstruktivt. Dette vil igjen barna som stammer dra nytte av, som jo er målet med arbeidet.

2.4.2 Ulike betegnelser

I tillegg til ulike oppfatninger og mulige tolkninger ut fra kontekst og person, er veiledning et begrep som har ulike betegnelser og ulik terminologi knyttet til seg. I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om det Handal og Lauvås (2000) karakteriserer som yrkesfaglig veiledning, altså veiledning for å bedre praksis, som her vil si å hjelpe pedagoger til på best mulig måte hjelpe førskolebarn som stammer. Imidlertid bør det påpekes at det forekommer

begrepsforvirring i feltet, og at flere ulike begreper kan inngå som underbegreper av veiledning. Caplan (1970) deler inn i ulike undergruppene supervisjon, konsultasjon og kollegial bistand. Av disse er det konsultasjon som kan sies å være nærmest det som skal behandles i denne oppgaven. Konsultasjon foregår mellom personer med relativt likt kompetansenivå og veilederen kommer utenfra. Logopeden vil i likhet med førskolelæreren være pedagog, men logopeden vil ha mer kompetanse på det området førskolelæreren trenger veiledning om. Veiledningen settes i gang gjennom at den som veiledes har søkt om veiledning. Slik ligner det den veiledningen som denne oppgaven skal undersøke. Førskolelæreren, barnehagen eller barnets foreldre har søkt om veiledning, og fått tildelt dette fra privat logoped, PPT-kontor eller fagsenter. Videre karakteriseres konsultasjon som en veiledning som handler om konkrete yrkesutfordringer. Denne veiledningen skjer etter avtale, i et begrenset tidsrom. Den som veiledes kan selv bestemme om hun vil følge rådene som gis av veilederen (Handal og Lauvås, 2000). Av Caplans inndelinger er det konsultasjon som ligger nærmest det denne oppgaven vil dreie seg om. Den yrkesfaglige veiledningen Lauvås og Handal (2000) skriver om, som også vil være grunnlaget her, vil ha trekk fra alle undergruppene til Caplan. Imidlertid er en viktig nyansering i den oppfatningen som ligger til grunn hos Handal og Lauvås: Veiledningen har som mål å klargjøre for den veiledete hva som ligger til grunn for dennes praksis, og hvilke valg som tas. Den som veiledes får hjelp til å vurdere sine valg i forhold til praksis, og holdbarheten i valgene og praksisen. Deretter vil den veiledete drive praksis ut fra sin egen overbevisning (Handal og Lauvås, 2000) Veilederen skal altså hjelpe den som veiledes til selv å reflektere over egen praksis, og å vurdere om den nåværende praksis er god, og i så fall hvorfor og på hvilken måte den er det. Gjennom å ta aktivt stilling til, og reflektere over det man gjør i sin yrkesutøvelse, vil denne kunne bli sikrere og med det også bedre, skriver Handal og Lauvås (2000). Veileders kompetanse må ses i forhold til hvilken rolle det er tenkt at veilederen skal ha i den gitte situasjonen. Handal (2007) beskriver to roller veilederen kan ha: modell og «guru» eller analytiker og tolk. I dette tilfellet bør veilederen være en slags blanding av de to: vedkommende skal på en side være modell og vise førskolelæreren hva som kan gjøres, og hvordan, om enn mest gjennom ord og kunnskap. Videre skal logopeden også være en analytiker og tolk med tanke på yrkespraksisen til førskolelæreren, slik at førskolelæreren kan se sin egen praksis i et nytt lys gjennom begreper og teori. Disse skal sammen utgjøre veilederens rolle.

2.5 Refleksjon

Fordi veiledningsbegrepet kan ha ulikt innhold og ulike betegnelser, er det også utviklet ulike teorier og modeller for veiledning som profesjon. Det er to av disse som vil være relevant her fordi de vektlegger refleksjon rundt praksis i stor grad. Refleksjonsmodellen er en av disse (Handal og Lauvås, 2000). Løkke og Pettersen (2004) og Killèn (2007) skriver at modellen de siste tiårene har fått en dominerende posisjon i nordisk og internasjonal veiledning. I denne modellen vektlegges og tydeliggjøres det hvordan man som veileder forsøker å hjelpe den som veiledes til å reflektere over egen praksis, hvilke verdier og valg den hviler på (Handal og Lauvås, 2000). Nettopp refleksjon er sentralt når det er snakk om veiledning mellom logopeder og pedagoger. En annen teoretisk retning som vektlegger refleksjon er «The reflective turn». Også her vektlegges det at yrkesutøvere bør kunne reflektere over både egen og andres praksis. Av bidragsytere til denne retningen blir blant andre Donald Schön sett som sentral (Handal og Lauvås, 2000). Schön skiller mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *om* handling. Refleksjon *i* handling, vil ofte være spontan, ikke nødvendigvis uttalt. Refleksjon *om* handling, vil være mest relevant i veiledningssituasjoner fordi den innebærer refleksjon rundt planlegging, eller refleksjon rundt endt gjennomføring.

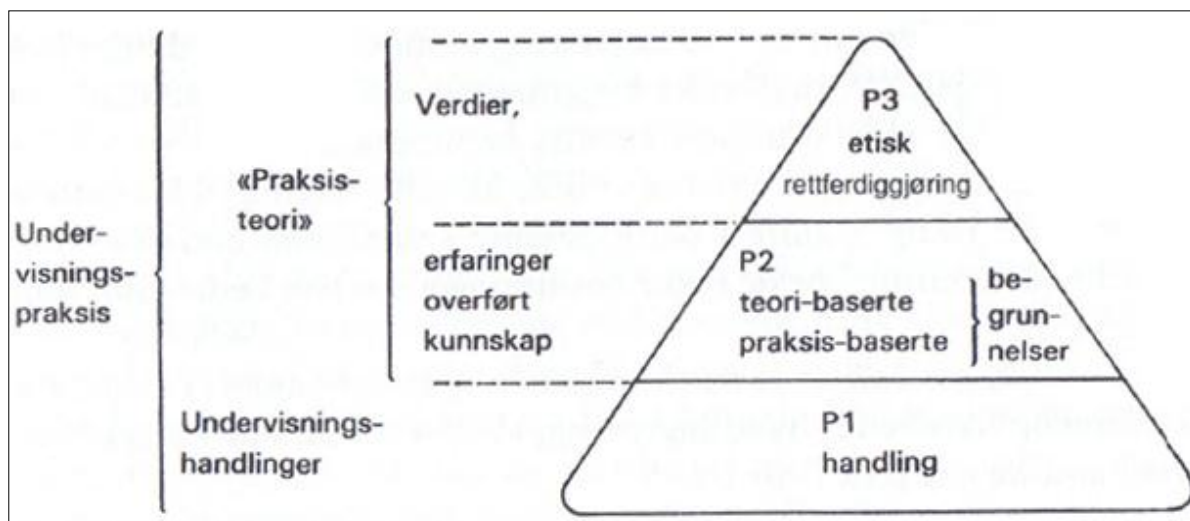
Når refleksjon om handling ligger til grunn for veiledningen, vil dette bety at den som veiledes hjelpes til å bli klar over hva dennes yrkesutøvelse og valg egentlig bygger på (Tveiten, 2008). I veiledning mellom logoped og førskolelærer vil dette bli noe annerledes, fordi logopeden oftest vil ha mer kompetanse på området stamming enn det førskolelæreren har. Likevel kan logopeden hjelpe førskolelæreren til å se hvilke deler av praksisen som kan utvikles videre, og se hva som ligger til grunn for den yrkesutøvelsen førskolelæreren driver. I alle tilfeller vil veiledning som fokuserer på refleksjon innebære at veilederen må ha fokus på den veiledete og ta utgangspunkt i dennes ståsted (Handal og Lauvås, 2000). Veiledningen bør videre dreie seg om forholdet mellom dette ståstedet, og den kompetansen som skal oppnås.

Veiledningsteori som vektlegger refleksjon, vil altså være basert på en konstruktivistisk læringsforståelse med tanken om at kunnskap konstrueres hos og av den enkelte (Handal og Lauvås, 2000). Dette vil bety at partene vil ha ulik førforståelse og ulike forutsetninger. Den enkelte som veiledes vil i likhet med veilederen prege veiledningen og refleksjonen med sine personlige forutsetninger, forståelser og førforståelser.

Det er videre sentralt at refleksjonen rundt praksis også innebærer å se praksisen i lys av eksisterende teori (Handal og Lauvås, 2000). Begrunnelser for valg av praksis skal være forankret i teori, men denne må være relevant og forståelig for den som skal bruke den. Altså ikke teori for teoriens skyld, men aktiv bruk og forståelse. (Handal og Lauvås, 2000). En reflekterende veiledningssamtale mellom to mennesker kan bidra til å se «gammel» teori i nytt lys.

2.5.1 Praksistrekanten

Praksistrekanten er utviklet av Løvlie (Handal og Lauvås, 2000). Den beskriver praksis på ulike nivåer, og tar blant annet for seg refleksjon om handling. Praksistrekanten består av tre nivåer: P1, P2 og P3 som alle viser til viktige deler av en persons praksis, og refleksjon rundt denne. Derfor vil praksistrekanten være relevant når det er snakk om veiledning (Handal og Lauvås, 2000). I modellen slik den er bearbeidet av Handal og Lauvås har den spissen opp, til forskjell fra ned som i Løvlies originale (Handal og Lauvås, 2000).



Figur 1 Praksistrekanten (Handal og Lauvås, 2000)

På det nederste nivået som dermed er P1, ligger handlingene man faktisk utfører i sin yrkeshverdag. Dette nivået omhandler her-og-nå, og det vil ikke være mye tid til refleksjon. På P2-nivået vises det til den enkeltes faglige bakgrunn, teorier og samlet forståelse av det som skal gjøres i yrket. Her ligger også begrunnelser for hvordan man utfører sitt yrke, og valg og teorier basert på erfaringer. Dette nivået kan si å romme personens førforståelse. Det øverste nivået er der refleksjonen slik den tidligere er omtalt vil komme inn. P3-nivået er metanivået; yrkesutøvelsens etiske begrunnelser. Her finner vi grunnleggende verdier og

prinsipper som er med å styrke utøvelsen av den enkeltes yrke. (Handal og Lauvås, 2000). Refleksjonsperspektivet vil altså dreie seg mest rundt nivåene P2 og P3. Imidlertid kan det sies at P1 er grunnlaget for å få noe ut av de to øverste nivåene. Det ene bygger på de andre. Veilederens oppgave vil være å hjelpe den som veiledes til å se på sin egen yrkesutøvelse i P1 og P2 og å bruke metanivået i P3 til å ta stilling til de valgene som tas og verdiene som ligger til grunn for det førskolelæreren gjør i sin praksis.

2.5.2 Praktisk yrkesteori og samhandling

I praksis vil veiledning ofte ta utgangspunkt i den faktiske yrkesutøvelsen. Imidlertid vil og bør veiledningen like mye dreie seg om erfaringer og refleksjon, jamfør praksistrekantens øverste nivåer. Erfaringen og refleksjonen som finnes her kaller Handal og Lauvås for «den praktiske yrkesteorien» (Handal og Lauvås, 2000, s.180). Denne vil bestå av den enkeltes erfaringer, verdier og kunnskap. Refleksjonene som gjøres vil ha sitt grunnlag av de verdiene den enkelte har. Dermed blir refleksjon, erfaring og yrkesutøvelse deler av en helhet som påvirker hverandre. Igjen speiler dette den hermeneutiske tenkningen. Ingen mennesker, her altså verken logopeden eller førskolelæreren, kan handle kun ut fra seg selv, eller kun observere; Kunnskap og mening skapes gjennom samhandling i sosiale situasjoner. Denne samhandlingen vil følgelig aldri være verdifri. Hvert menneske bidrar med egne verdier og holdninger, kunnskap – og virkelighetssyn. Den praktiske yrkesteorien er altså individuell, men den vil utvikles i og påvirkes i samhandling med andre. (Handal og Lauvås, 2000). Å gjøre den enkelte bevisst på sin egen praktiske yrkesteori bør være en viktig funksjon av veiledningen, skriver Lauvås og Handal (2000). For å få dette til på en god måte er det to sentrale prosesser å ta hensyn til, skriver Gordon (1968) i Handal og Lauvås (2000). Disse er det han kaller å gjøre det fremmede kjent, og det kjente fremmed. Å gjøre det fremmede kjent er vanlig i både veiledning og undervisning: å lære om nye områder, gjøre seg kjent med andres erfaring, og å utvide egen kunnskap. Å gjøre det kjente fremmed kan imidlertid virke mer uvant. Dette består i å se på kunnskap man allerede har på en ny måte. Førskolelæreren kan gjennom samtale og veiledning fra logopeden få hjelp til å se på det hun vanligvis gjør, vet og tar for gitt, på en ny måte. Aspekter ved førskolelærers praksis og væren, det som ikke uttales, men som bare ”er”. (Handal og Lauvås, 2000). Dette er det som man gjennom veiledning og samtale sammen kan få distanse til, ta opp, og ta stilling til på nytt. Å gjøre det fremmede kjent, og å gjøre det kjente fremmed, vil kunne være to sider av samme sak, fordi

de kan ses i forhold til hverandre. Den enkeltes virkelighetsforståelse er altså ikke gitt, den vil kunne variere (Handal og Lauvås, 2000).

2.6 Veiledningssamtalen

Veiledning slik det behandles i denne sammenhengen, er og bør være en del av en profesjon. Det bør altså ikke være noe hvem som helst kan begi seg ut på uten å ha gode forkunnskaper. Vi har sett at det ligger ulike tradisjoner og teorier til grunn, og at det bør gjøres grundig for – og etterarbeid. Likevel er det viktig at veiledningssamtalen også kan bære preg av nettopp å være en samtale. Samtalen er veilederens verktøy, skriver Handal og Lauvås (2000). Derfor er det sentralt at veilederen kan reflektere også over nettopp det å samtale. Veiledningssamtalen er en dialog, og «dialogen er hovedformen for all veiledning» (Tveiten, 2008, s.143).

2.6.1 Avklaring og evaluering

I forkant av veiledningssamtalen vil det være hensiktsmessig med en avklaring av hva veiledningen skal inneholde og hva den skal bidra til. Tveiten (2008) skriver at de som skal delta i veiledningen må drøfte og ha et bevisst forhold til hva som skal være veiledningens hensikt, og hva den skal føre til. På samme måte som avklaring i forkant er vesentlig for veiledningen, er det viktig med en god evaluering i etterkant. Her kan det komme fram hva som har fungert, og ikke fungert (Tveiten, 2008). Når to mennesker møtes til veiledning er det ikke gitt at de begge har samme forståelse fordi de vil være preget av sine erfaringer og ha med sin individuelle forståelse som et resultat av det de har opplevd tidligere (Johanessen et al, 2001). Dette jamfør den hermeneutiske tenkningen, der kunnskap, mening og forståelse konstrueres og oppfattes ut fra den enkeltes førforståelse (Dalen, 2008). Et slikt utgangspunkt vil kunne føre til misforståelser fordi ulikhetene ikke er uttalt. Med avklaring og evaluering slik det er beskrevet hos Tveiten (2008), vil veileder og veiledet komme nærmere en felles forståelse. Dette vil være et godt og nødvendig utgangspunkt for veiledningen, samtalen og dialogen.

2.6.2 Dialog og motsetninger

Veiledningssamtalen bør altså ha preg av å være nettopp en samtale, og med det en god dialog mellom de partene som inngår i den. Gjennom dialogen kan den som veiledes hjelpes til å

komme frem til nye erkjennelser om seg selv og ikke minst rundt den situasjonen det veiledes om (Tveiten, 2008). Dialogen som veiledningen består av er spesiell fordi den dreier seg om den som veiledes og dennes situasjon (Tveiten, 2008). Veileders rolle blir å legge til rette for den som veiledes. Den vanlige gjensidighet man finner i dialoger utenom veiledning er noe skjøvet på. På liknende måte som det i intervjuet vil være en asymmetri mellom partene tilstede, vil det også være det i veiledningssituasjonen. Den som veileder vil sitte med mer kompetanse på emnet det veiledes om. Linell (1998) i Gjems (2009) hevder at nettopp ikke-symmetriske relasjoner er nødvendig og vesentlig for å skape mening fordi gjennom asymmetri oppstår motsetninger, og med det kan mening og forståelse grunnlegges. Både på tross av og på grunn av ulike posisjoner og asymmetri vil gjensidig forståelse kunne utvikles. Veileder må sørge for at tross asymmetri og et skjevt maktforhold må respekt og inkludering ligge til grunn, slik at den som veiledes føler seg vel. Dialogen mellom de to bør være preget av respekt og vilje til å forstå og lytte fra begge sider (Gjems, 2009). Veiledningen må også ha et element av utfordring; kanskje må det tas opp spørsmål som er vanskelige, eller belyse områder som kan avsløre manglende kunnskaper. Viktigst er likevel at en god veileder vil opptre slik at den som blir veiledet vil være komfortabel i situasjonen. For å få til dette, trenger veilederen mer kunnskap enn kun å kunne «holde en samtale i gang».

2.6.3 Veileders kommunikative kompetanse

Gjennom å lede og å bidra i veiledningen har veilederen et stort ansvar for å skape en god situasjon. Det er nødvendig med en teoretisk og faglig bakgrunn som bør resultere i god kommunikativ kompetanse. Dette for på best mulig måte å kunne utnytte sitt potensial som samtalepartner og veileder (Handal og Lauvås, 2000). Det vil innebære å reflektere over og ta stilling til aspekter ved kommunikasjon og samtale som man kanskje ellers ikke reflekterer over. Som en følge av dette kan man bli nødt å bryte ned og se med nye øyne på automatiserte vante kommunikasjonsmåter (Handal og Lauvås, 2000). Det er ulike innfallsvinkler til dette, og kanskje ikke noe som er mer riktig enn noe annet. Det som imidlertid er vesentlig er hvordan man forholder seg til metanivået; at veilederen er bevisst hvilke samtaleformer som brukes, og innen hvilke rammer det går an å operere. Slik vil veilederen kunne tilpasse seg til den enkelte situasjon, og justere seg innenfor samtalen. (Handal og Lauvås, 2000). Det er ulike grunnleggende strategier eller ferdigheter det vil være hensiktsmessig, og til og med avgjørende, for veilederen å beherske for å få til en god veiledningssamtale. En grunnleggende del av veileders arbeid bør være å bidra til at samtalen og veiledningen får en

god fremdrift (Løkke og Pettersen, 2004). Å få til dette bør til slutt ideelt sett være noe som er automatisert hos veileder. Dette vil gjelde de fleste ferdighetene man som veileder bør beherske, at de ideelt sett bør være noe som tilslutt faller veilederen naturlig; dermed vil i utgangspunktet komplekse ferdigheter fremstå som rutinerte og reflekterte, og veiledningssituasjonen og samtalen vil forløpe best mulig (Løkke og Pettersen, 2004).

2.6.4 Aktiv lytting

For at veiledningen skal forløpe på best mulig måte, er det spesifikke kommunikasjonsferdigheter som bør ligge til grunn hos den enkelte veileder. En av disse ferdighetene er å lytte aktivt. Den aktive lyttingen kan karakteriseres av ulike verbale signaler som viser samtalepartneren at man er tilstede i samtalen. Gjennom små verbale responser som viser den andre at man lytter, formidler man å være orientert mot den andre, og hjelper til med å få fram dennes budskap (Løkke og Pettersen, 2004). Aktiv lytting vil også innebære å være åpen for det som kan komme, og ikke forutinntatt (Lassen, 2002). Det vil bety å aktivt signalisere at man hører den som snakker. Å kommunisere aktiv lytting kan og bør også skje gjennom kroppsspråk. Dette vil være alle ikke-verbale tegn som kan signalisere interesse og åpenhet, gjennom blikk, gester, mimikk og generell kroppsholdning. (Lassen, 2002). Tveiten (2008) refererer Burnard (1996) som deler lytting inn i tre nivåer: det første nivået er å høre hva som blir sagt, uten at relasjonsutvikling finner sted. Nivå to handler om at veileder lytter og lar den som veiledes fortelle. Her vil nonverbale og paralingvistiske elementer kunne fanges opp. Paralingvistiske aspekter i kommunikasjon er det som ikke sies eksplisitt med ord, men som likevel kommuniseres og kan oppfattes som en del av budskapet. Dette kan komme fram gjennom stemmeleie, intonasjon, eller volum (Tveiten, 2008). Dette er aspekter man ofte vil tolke ubevisst, og det kan være lurt å kontrollere om man har oppfattet det riktig. Det siste nivået innebærer at veileder også er bevisst egne reaksjoner, følelser og tanker. Det som sies eller ikke sies, det som faktisk er mest å kommuniseres kan være noe annet enn det som blir oppfattet. Slikt er viktig å oppklare. Det bør altså være en balanse mellom det implisitte og eksplisitte i kommunikasjonen. Den aktive lyttingen kan altså sies å være en metode, men det bør også være en grunnleggende holdning og internalisert ferdighet hos veiledere.

2.6.5 Grunnleggende holdninger

Det er flere grunnleggende holdninger som bør være tilstede hos veileder for at samtalen skal forløpe godt, og for at den som veiledes skal få utbytte av det. Carl Rogers er sentral i utvikling og formidling av grunnleggende holdninger for god veiledning (Lassen, 2002). For det første, når det kommer til grunnleggende holdninger, vektlegges det at veileder skal være ekte, eller som Rogers kaller det "kongruent". Veilederen skal riktignok utøve et fag, med nevnte ferdigheter og metoder, men skal like fullt alltid etterstrebe å være seg selv på den måten at man ikke later som. Dette vil innebære å være ærlig og oppriktig i møte med den som skal veiledes. (Handal og Lauvås, 2000, Løkke og Pettersen, 2004). Imidlertid er det viktig at veilederen ikke er alt for åpen; men velger de delene som passer inn i situasjonen. Dette innebærer at veilederen skal være ekte, men ikke privat (Lassen, 2002). Når veilederen er kongruent så godt det lar seg gjøre, vil det kunne bidra til trygghet og forutsigbarhet. En kongruent veileder vil kunne legge godt til rette for en god samtale fordi den som veiledes vil kjenne seg ivaretatt (Lassen, 2002). Videre skal veileder skal ha en grunnleggende positiv innstilling, det Rogers kaller «ubetinget positiv aktelse» (Lassen, 2002, s.71). Dette innebærer å vise for den som veiledes at man bryr seg om dem, og vil legge til rette for en god opplevelse og et godt møte. En slik holdning kan vises gjennom positive responser uten evaluering, ment på den måten at den som veiledes anerkjennes for det som deles (Lassen, 2002). En god veileder skal i følge Rogers også være empatisk, og skal forsøke å sette seg inn i situasjon og sted til den som veiledes, både kognitivt og emosjonelt. Å være empatisk vil si å ha evne til å sette seg inn i den andres sted; å oppfatte den andres følelser (Lassen, 2002). Empati vil til en viss grad være en medfødt egenskap, som man kan ha i større og mindre grad. Ingen vil fullt ut kunne forstå en annen i en veiledningssituasjon, kan man hevde, men man kan søke å opptre empatisk så langt det lar seg gjøre. Empati kan kommuniseres gjennom å vise forståelse for budskapet den veiledete har, og det som ligger bak dette (Lassen, 2002). Disse grunnleggende ferdighetene fra Rogers er imidlertid utviklet med tanke på rådgivning, og ofte da rådgivning rundt svært vanskelige tema. I veiledning mellom logoped og førskolelærer, er temaene kanskje ikke like sensitive fordi de ikke går direkte på den som veiledes sine følelser og person. Like fullt vil en god veiledningssamtale, og et godt møte mellom de to partene, være med på å avgjøre om veiledningen blir god. Jo mer den som veiledes føler seg møtt og sett, lyttet til og respektert, vil denne være bedre mottakelig for det veilederen kan bidra med (Lassen, 2002).

3 Metode

For på best mulig måte å finne ut av min problemstilling ønsker jeg å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Det vil være oppsøkende intervjuer der jeg møter informantene på arbeidsplassen og tar opp intervjuene på bånd, for senere å transkribere lydopptakene. I dette kapitlet vil jeg presentere design og metode for studien, presentere utvalg og intervjuguide, og se på validitet – og reliabilitetsspørsmål. Videre vil jeg beskrive utvalg og intervjuguide, og etiske aspekter som må tas hensyn til. Før drøftingen av etiske aspekter vil jeg kort ta opp igjen validitetsdrøfting etter innsamling av materialet.

3.1 Kvalitativt design med intervju som metode

Kvalitativ forskning forsøker å utvikle forståelse for personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2008). I kvalitativ forskning er det ofte sentralt å finne ut av noens opplevelse av en situasjon eller et fenomen. Idet man ønsker å finne ut om fenomener som ikke er direkte observerbare eller målbare er det hensiktsmessig å bruke intervjuet (Gall, Gall og Borg, 2007). Personers følelser, tanker og ideer kan man best få kunnskap om gjennom å snakke med dem det gjelder. Fordi jeg ønsker å finne ut av nettopp opplevelsen av veiledning ser jeg det som mer relevant å bruke intervju enn for eksempel survey. Dette fordi man gjennom intervju får møte den man snakker med, og kan få et mer helhetlig inntrykk av den som intervjues. Informanten kan selv utforme svar mer utdypet enn det som er mulig på et spørreskjema.

Det kvalitative intervjuet har ikke som mål å kvantifisere, men søker kunnskap uttrykt gjennom normalt språk (Kvale og Brinkmann, 2009). I den kvalitative tilnærmingen står meninger, intensjoner og menneskers egne forståelser av seg selv og verden sentralt. Den kvalitative metoden behandler ord, språk og frie uttrykksformer heller enn tallmateriale og statistikk. Det er heller ikke så sterkt skille mellom datainnsamlingen og analysen i den kvalitative metoden, til forskjell fra den kvantitative (Befring, 2002). Prosessen med sine ulike deler må ses som en helhet; nye problemstillinger, spørsmål og svar kan oppstå i datainnsamlingen og analysen (Befring, 2002). Studien er deskriptiv, og jeg bruker det jeg som har kommet fram i datainnsamlingen til å si noe om hvordan utvalget av pedagoger i barnehage opplever veiledning fra logopeder i arbeid med førskolebarn som stammer. Det kvalitative intervjuet vil gjennom spørsmålene som stilles oppfordre til mest mulig nøyaktige

beskrivelser av intervjuobjektene opplevelser, og oppfordre til refleksjon rundt egne handlinger (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er interessant og relevant å finne ut noe om opplevelse av veiledning fra logopeder, for på den måten kanskje å kunne forbedre praksis, eller i alle fall bli bevisst på andres opplevelse av logopeders praksis.

I den kvalitative metoden, til forskjell fra den kvantitative, er hermeneutisk tenkning sentralt. I den hermeneutiske tenkningen er virkeligheten ikke objektiv, men subjektiv, avhengig av aktørene som deltar i den. (Gall et al, 2007). I den hermeneutiske tilnærmingen vil våre observasjoner, oppfatninger og forståelse preges av vår førforståelse (Dalen, 2008). Oppfatningen og forståelsen av et fenomens mening vil ikke være iboende dette fenomenet i seg selv, men den vil være relativ, ut fra hvordan mottakeren tolker den (Fay, 1996). Forskeren vil innen denne retningen utvikle forståelse på grunnlag av sin egen førforståelse, og gjennom å fokusere på mening som er dypere enn det som umiddelbart oppfattes. Slik ses delene ses i lys av helheten og helheten i lys av delene.

3.1.1 Bearbeiding av materialet

Et innsamlet materiale fra intervju skal transkriberes og deretter analyseres. I en slik analyse blir «grounded theory» ofte brukt. Denne metoden kan sies å samsvare med den hermeneutiske retningen. Når man anvender grounded theory, vil man kunne bruke innsamlet data for å finne ny teori. Det kan man få til gjennom å være åpen for det som måtte oppstå fra materialet man har samlet (Corbin og Strauss, 2008). Når man analyserer data med grounded theory som utgangspunkt, vil man forsøke å oppnå forståelse, finne mening, og utvikle empirisk kunnskap (Corbin og Strauss, 2008). I denne analysemetoden vil det være informantenes og deres perspektiver, meninger og oppfatninger som danner grunnlag og utgangspunkt for analysen. Gjennom koding av materialet vil man kunne utvikle teori rundt sentrale fenomener i det innsamlede materialet. (Dalen, 2008). I en intervjuguide vil det være ulike temaer man som forsker ønsker å finne ut av. Disse og flere kategorier kodes i ulike grupper. Å kode materialet vil si å bryte ned data til mindre biter, til ulike konsepter eller kategorier, for så å sette bitene sammen på nye måter. På den måten vil teorier og sammenhenger oppstå fra data som er samlet inn, skriver Strauss og Corbin (Dalen, 2008). Når materialet er samlet og intervjuene transkribert får man se hva de ulike informantene sier om ulike temaer, og hvordan disse kan samles og bli til nye temaer i undergrupper og større grupper av kategorier. Videre kan det sammenlignes på tvers av kategoriene. Dette er sentralt

i grounded theory. I de ulike informantenes utsagn vil forskeren se etter likheter og forskjeller for å finne variasjoner og nyanser (Dalen, 2008). I intervjuene vil ulike temaer dukke opp og kodes i ulike kategorier. Med et grounded theory-perspektiv vil det være likeså viktig å se på de emnene som ikke passer inn i noen kategori. Ved å være åpen for det som ikke er bestemt på forhånd vil ny informasjon og kunnskap kunne dukke opp. Under analysen av materialet vil nye kategorier formes og kanskje nye sammenhenger komme frem. (Gall et al, 2007). Innenfor grounded theory vil det være viktig for en god analyse å lage såkalte memos til intervjuene underveis. Det vil si å skrive ned notater om hendelser, og egne refleksjoner som oppstår underveis i prosessen. Også disse notatene kan kodes og fortolkes (Dalen, 2008). Dette vil være en del av den kvalitative analysen. Sammen med selve datamaterialet fra informantene vil analysen med dette bli bredere.

Ulike epistemologiske spørsmål ligger også til grunn for utvikling av det kvalitative forskningsintervjuet. Dette er teorier om kunnskap. Hvordan kunnskap best kan oppnås, og hva kunnskap i seg selv er, har lenge vært diskutert. Nettopp spørsmål om epistemologi vil være med å påvirke hvordan forskningsintervjuet oppfattes og gjennomføres (Kvale og Brinkmann, 2009). Det vil påvirke hvordan man oppfatter og tolker det som kommer fram i intervjuet, hvordan man ser på den som intervjues, og sin egen rolle som forsker. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer trekk ved intervjubasert kunnskap som vil være relevant å ha med seg: gjennom intervjuet vil kunnskap konstrueres i det sosiale samspillet som oppstår mellom forsker og den som intervjues. Kunnskapen er altså ikke gitt, men den skapes aktivt gjennom samhandling, spørsmål og svar. Kunnskap vil fortsette å skapes i etterarbeidet der forskeren transkriberer og analyserer. Videre er kunnskapen relasjonell og intersubjektiv. Den oppstår og utvikles i det mellommenneskelige møtet. Kunnskapen vil også være samtalebasert, og vil komme fram gjennom samtalens gang. Ifølge den hermeneutiske filosofien er kunnskapen aldri fri fra kontekst; kunnskap som skapes i en situasjon vil ikke automatisk kunne overføres til en annen. Som vi ser her er det å kunne komme tett på de personer man forsker på en vanlig og god grunn for å gjøre kvalitativ forskning. Et annet relevant aspekt ved den kvalitative forskningen, skriver Corbin og Strauss (2008), er denne forskningens dynamiske og flytende form, i motsetning til det mer strukturerte rigide vi finner i den kvantitative metoden.

3.1.2 Egenskaper ved forskeren som intervjuer

Egenskaper ved den kvalitative forskeren bør være nysgjerrighet, fleksibilitet, aksept for ambivalens og for å bruke seg selv i prosessen (Corbin og Strauss, 2008). Som tidligere beskrevet er møte mellom forsker og informant preget av sosialt samspill mellom de to, og dette vil på ulike måter kunne ha innvirkning på prosessen. Imidlertid vil forskningsintervjuet ikke være helt fritt slik som en samtale eller dialog mellom likeverdige parter ville være (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuet vil også bære preg av asymmetri mellom de to. Dette viser seg for eksempel gjennom at forsker og informant har ulik kompetanse, der hver av de to har klare roller, å spørre og å svare. Det vil sjeldent eller aldri gå den andre veien. Videre er det kun forskeren som sitter med tolker-rollen (Kvale og Brinkmann, 2009). Med dette asymmetriske forholdet, og makten som forskeren dermed har, følger også et stort ansvar. Forskeren må være seg bevisst dette forholdet og bruke det på en forsvarlig måte uten å utnytte det.

3.2 Validitet og reliabilitet

Spørsmål om validitet og reliabilitet henger sammen med epistemologiske spørsmål om intervjuforskning og kunnskap. Ofte stilles spørsmålet om hvorvidt kunnskap kan være objektiv når den er hentet inn gjennom intervju som jo vil kunne si å påvirkes både av informant og forsker (Kvale og Brinkmann, 2009). Objektivitet kan defineres ulikt. I intervjustudier kan objektiviteten ses blant annet gjennom koding av materialet som videre kan kategoriseres og mulig kvantifiseres (Kvale og Brinkmann, 2009). Objektivitet fra forskerens side kan også være å være lojal mot det eller de som forskes på, og å gjengi nøyaktig det som kommer fram, «å la objektet snakke» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.248).

Reliabilitet angår troverdigheten i forskningen, og i hvilken grad det vil la seg gjøre å reprodusere resultat til andre tider av andre forskere. I intervjuet vil dette ha å gjøre med om informanten ville gitt like eller ulike svar til en annen forsker. Dette vil komme an på intervjuerens nøyaktighet. Også i transkribering og tolkning, vil mye komme an på forskeren selv. Gjennom transparenthet, åpenhet fra forskeren om hva som er blitt gjort i prosessen i alle ledd, vil reliabiliteten styrkes.

Validitet handler om hvor god metoden som er valgt måler det den er tenkt til å måle. I den kvalitative metoden vil validiteten måtte vurderes fra andre kriterier enn tall, slik det gjøres i den kvantitative metoden.

3.2.1 Validitetsproblemer knyttet til kvalitativt design med intervju som metode

I arbeid med intervju kan spørsmål rundt datainnsamlingsmetoden være et sentralt validitetsproblem. Å sikre validitet i innsamlingsmetoden er viktig for senere å sikre validitet i tolkningen og presentasjonen av data (Dalen, 2008). I denne prosessen er det sentralt at man i behandling av data er nøyaktig og refererende slik at det som ble sagt er det som blir behandlet (Dalen, 2008). Validitet i sammenheng med datainnsamling kan sammenlignes med det Maxwell (1992) kaller deskriptiv validitet. Validiteten kan sikres gjennom å ta intervjuene opp på bånd. Slik vil forskeren ikke være i tvil om hva som ble sagt. Maxwell (1992) hevder at validitet gjennom beskrivende nøyaktighet er grunnleggende i den kvalitative metoden. Videre skriver han at ingen beskrivelse er fri for teori, og at ifølge den hermeneutiske tenkningen vil tolkning alltid spille inn. Fordi et intervju er et møte mellom to mennesker vil det aldri være tolkningsfritt. Forskeren som hører på lydopptak kan gjengi det som sies, men et element av tolkning vil alltid være tilstede. Tolkning kan imidlertid også være et validitetsproblem. Maxwell (1992) kaller det fortolkningsvaliditet, og hevder at denne ikke har noen reell motsats i den kvantitative forskningen, og derfor er spesielt viktig å ta hensyn til. Tolkningsvaliditeten er avhengig av grundighet i datainnsamlingen: gode spørsmål vil kunne føre til utfyllende gode beskrivelser, som igjen vil gi forskeren et bredere grunnlag for tolkning. Imidlertid er det viktig at forskeren gjør rede for sin egen tilknytning til det som studeres fordi mottakeren selv da kan vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkningen av resultatene, skriver Dalen (2008). Tolkningen må gå utover det som sies i øyeblikket og ses i sammenheng der helhet og deler ses i lys av hverandre. Altså bruk av hermeneutikk i praksis, som et sentralt verktøy for å kunne sikre validitet i intervjustudier.

Spørsmål om overførbarhet og generalisering vil kunne påvirke validiteten. Maxwell (1992) skriver at generalisering i kvalitative studier ofte kommer fram gjennom utvikling av teori på grunnlag av studien, som kan gjelde også for lignende tilfeller i andre situasjoner. Andenæs (2000) hevder at spørsmålet om generalisering og overførbarhet til andre situasjoner best avgjøres av mottaker. For at mottaker skal kunne vurdere dette på en tilstrekkelig måte er

denne avhengig av fylldige beskrivelser fra informantene, og med det grundighet fra forskeren. Også teoretisk validitet er relevant i den kvalitative studien der intervju er metoden, skriver Maxwell (1992). For å sikre teoretisk validitet må forskeren også forklare sammenhenger på grunnlag av det som kommer fram i studien gjennom teori, i tillegg til å beskrive og fortolke. For å gjøre materialet så valid som mulig er det relevant å finne teoretiske begreper som kan løfte datamaterialet til et høyere nivå for på den måten å understøtte materialet. Spørsmålet er om det forskeren anvender av begreper og mønstre kan gi mottaker en teoretisk forståelse av det studien omfatter. Forskeren må være tydelig i fremstilling av gjennomføring, begreper og analyse og la dette bli gjenstand for drøfting, skriver Dalen (2008).

3.2.2 Prosessen

For å sikre validitet er det viktige aspekter å ta hensyn til i alle ledd av prosessen. Kleven (2002) peker på at når man innhenter informasjon om mennesker, opplevelse og holdninger, vil det kunne hende at svarene som gis er de som forventes heller enn de som faktisk er sanne. Dette kan kanskje avhjelpest gjennom gode relevante spørsmål som vil kunne gi utfyllende svar, slik at forskeren likevel kan skjelne og tolke den ekte meningen ut fra svarene som gis. Validiteten i undersøkelsen og intervjuene vil altså kunne styrkes ved å sørge for at intervjuene foregår på informantenes premisser gjennom å la dem uttrykke seg fritt og naturlig. (Befring, 2002). Reliabiliteten vil imidlertid kunne styrkes gjennom struktur i spørsmål og i svar. Gjennom en god struktur vil man kunne gardere seg mot feilfaktorer. (Befring, 2002) En situasjon hvor informantene får uttrykke seg helt fritt vil svekke reliabiliteten igjen. Hvordan da få til å oppnå både god validitet og god reliabilitet når det ser ut til at disse i dette tilfellet kan utelukke hverandre? Befring (2002) foreslår å legge til rette for ulike former for spørsmålsstillinger som vil gi ulike typer svar. For å få gode beskrivelser og senere god tolkning er intersubjektivitet sentralt. Intersubjektivitet handler om hvordan tolkning av situasjoner og opplevelser i samspill blir felles mellom mennesker (Dalen, 2008). Jo bedre intersubjektivitet mellom forsker og informant, jo bedre vil forskeren kunne fortolke og formidle informantens opplevelse og forståelse av det som studeres. Videre vil grunnlag for validitet i tolkning og presentasjon av data ligge i en grundig innsamling av data. For å sikre en god beskrivende validitet, at det som kom frem i intervjuet gjengis nøyaktig, bør intervjuene tas opp på bånd (Dalen, 2008).

Det må også redegjøres nøye for hele prosessen, fra utarbeiding av intervjuguide, til gjennomføring og transkribering av intervju til ferdig tekst. Et ledd i dette vil være å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter at de er gjennomført. Dermed vil intervjuet være friskt i minnet, og gjengivelsen og beskrivelsene vil bli mer nøyaktige enn om transkriberingen skjer etter lengre tid. Dette samsvarer med det Maxwell (1992) kaller beskrivende validitet, og vil legge grunnlag for tolkning. Det vil også legge grunnlag for eventuell generalisering, gjennom at mottaker selv får mulighet til å vurdere om materialet kan overføres til andre situasjoner (Dalen, 2008). Også for tolkningsvaliditeten er gode beskrivelser fra informanten sentralt, ettersom fyldige innholdsrike uttalelser er grunnlaget for at forskeren kan tolke. Tolkningen vil bli mer valid jo mer forskeren kan sette uttalelsene og tolkningen av dem inn i en bredere kontekst utover øyeblikksbildene (Dalen, 2008). Vi ser altså at grunnarbeidet med utarbeiding av spørsmål, på flere måter er sentralt for å sikre validiteten i studien. I dette har vi sett viktigheten av gode kunnskaper fra forskeren hva angår utarbeiding av spørsmål, gjennomføring av intervju, samt analyse og bearbeiding av data.

Selv er jeg ingen erfaren forsker, og må kanskje hevde at dette også vil kunne true validiteten. Imidlertid har jeg etterstrebet å sikre validiteten så godt det lar seg gjøre, med de ovenfor drøftede faktorer til lagt til grunn.

3.3 Utvalg

I desember og januar sendte jeg ut informasjonsskriv via epost. Dette inneholdt forespørsel om deltagelse, informasjon om hva jeg ønsket å finne ut av, og hvordan jeg ønsket å foreta intervju. (Se vedlegg 2 og 3). For å unngå at informantene skal kunne kjennes igjen valgte jeg å sende epost direkte til styrere i barnehager, heller enn å gå via logoped, fagsentra eller PPT. Dermed var det nødvendig å sende ut mail til et stort antall styrere, ettersom jeg ikke hadde noen informasjon om hvilke barnehager som hadde mottatt veiledning angående barn som stammer.

I første omgang sendte jeg ut til samtlige barnehager i samme bydel. Dette er en stor bydel i Oslo, med kommunale, private og familiebarnehager. Av disse kom 5 tilbake med negativt svar, og de resterende hørte jeg i første omgang ikke fra. Videre kontaktet jeg barnehager i nabobydelen for å forsøke å skaffe et bredere grunnlag for å få flere positive svar. Av

barnehagene jeg sendte ut til i bydel to, kom en tilbake med positivt svar. De var interessert, og vi avtalte å gjennomføre intervju i februar.

Videre i prosessen sendte jeg ut epost til ulike kommunale barnehager, private barnehager, samt familiebarnehager i en tredje og fjerde bydel for å skaffe et bredere grunnlag for positive svar. I neste ledd sendte jeg ut forespørsler til to bydeler på motsatt side av byen enn de tidligere for å se om det kunne hjelpe. Heller ikke her kom det positive svar. Det var svært få som i det hele tatt hadde hatt logopeder inne i sin barnehage. I midten av januar fikk jeg tilbakemelding fra en barnehage i den første bydelen jeg sendte ut til at de hadde en pedagogisk leder med erfaringen jeg etterspurte. Denne ped.lederen kom raskt tilbake med positivt svar. Mens jeg ventet på svar fra de ulike bydelene sendte jeg ut forespørsel til kommunale barnehager i nok en bydel, samt ulike private barnehager og bedriftsbarnehager i den samme bydelen. Etter flere manglende tilbakemeldinger og negative tilbakemeldinger i kombinasjon med mangel på tid sto jeg til slutt igjen med to informanter til disposisjon for prosjektet.

3.3.1 Kriterier for utvalget

For å besvare problemstillingen har jeg ønsket å finne informanter ut fra følgende bestemte kriterier: informantene må være utdannet førskolelærere og pedagoger, ikke assistenter. De må jobbe i barnehage, og ha mottatt veiledning fra logopeder. Denne veiledningen må ha omhandlet stamming hos førskolebarn. Utvalget i dette prosjektet består av to informanter. Utvalget var i utgangspunktet tenkt å bestå av fire informanter, men etter lav respons på forespørsler om deltagelse i prosjektet, ble det bare to. Begge informantene oppfyller de nevnte kriteriene.

3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 4) er utarbeidet parallelt med teori og problemstilling slik at guiden som ligger til grunn for intervjuene speiler og belyser problemstillingen på best mulig måte. Slik bidro det som kom fram i samtalene med pedagogene til at jeg har fått belyst problemstillingen. En intensjon med intervjuguiden var å styre samtalen mot de emnene jeg mener best kunne belyse pedagogenes opplevelse av veiledning. Før intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega som jobber som logoped, og tidligere har jobbet som

lærer og mottatt veiledning. Her kom det fram hvor utfordrende det kan være å stille gode oppfølgingsspørsmål. Ellers fungerte spørsmålene godt, og de samme ble brukt i datainnsamlingen.

3.4.1 Begrunnelse for spørsmål i intervjuguiden

Spørsmål 1 i intervjuguiden «hvor lenge har du jobbet i barnehage» valgte jeg å stille fordi pedagogenes erfaring i yrket vil kunne ha noe å si for hvordan de mottar og opplever veiledning. Har de vært i yrket lenge vil de kunne reagere annerledes på at noen kommer inn og veileder enn en med mindre erfaring. På en annen side kan de ha med seg bred erfaring og en større trygghet i møte med logopeden. Dette vil igjen kunne påvirke opplevelsen de sitter igjen med. Det neste spørsmålet, om pedagogen har møtt barn som stammer tidligere, vil også kunne påvirke hvordan de i dette tilfellet møter logopeden og dermed hvordan de opplever veiledningen. Dersom de har møtt flere som stammer vil de kanskje føle seg tryggere enn om dette er første gangen. På den andre siden vil de kanskje være mer mottagelige for veiledningen dersom stamming er nytt for dem. Dette gjelder også spørsmålet om de har fått veiledning tidligere. Bakgrunnen for veiledningen vil også være relevant, fordi det kan påvirke engasjement og innstilling til veiledningen avhengig av om det var pedagogen selv, eksterne fagpersoner eller foreldre som tok initiativet. Spørsmål 5-10, om veiledningssamtalen, er alle spørsmål som bidrar til å utdype det som teorien sier er viktig i god veiledning. Intensjonen med disse spørsmålene er å se om veiledningen har vært god ifølge teori om veiledning, om pedagogene har opplevd den god, og hva som har bidratt til en god eller mindre god veiledning.

Videre handler spørsmål 11-17 om refleksjon rundt praksis. Teori om veiledning vektlegger at refleksjon rundt og eventuelt endring av praksis er målet for en god veiledning. Gjennom disse spørsmålene, om veiledningen og om pedagogens refleksjon rundt praksis, vil opplevelsen komme frem. Opplevelsen av veiledningen vil kunne føre til refleksjon rundt egen praksis for pedagogene. Videre vil denne refleksjonen kunne føre til en eventuell endring, og forhåpentligvis kunne bidra til at pedagogene etter endt veiledning med logoped kan føle seg tryggere i sin praksis. Jeg mener at intervjuguiden består av relevante spørsmål forankret i teori om veiledning, og at de på den måten vil kunne belyse min problemstilling på en god måte.

3.5 Innsamling av materiale og transkribering

Jeg valgte å bruke lydopptak ved hjelp av diktafon til innsamling av materialet. Denne lagrer de ulike lydopptakene i forskjellige filer og har en lyd kvalitet som er tilstrekkelig til mitt formål. Jeg møtte informantene på deres arbeidsplass og gjennomførte en samtale en til en, med spørsmålene i intervjuguiden som utgangspunkt for samtalen. I det første intervjuet ble jeg møtt av informanten da jeg kom til barnehagen. Vi satte oss på et møterom uten andre mennesker tilstede. Det var noe støy utenfra, men det var ikke sjenerende. Informanten var interessert i å dele sine synspunkter. Da jeg kom tilbake til arbeidsrommet etter intervjuet startet jeg med en gang å transkribere og kode materialet. Det andre intervjuet ble også gjennomført på informantens arbeidsplass. Hos denne ble jeg ikke møtt da jeg kom og måtte lete litt og spørre meg for, for å finne den jeg skulle snakke med. Da hun kom satte vi oss på et møterom, også denne gangen uten andre mennesker tilstede. Informanten fortalte før intervjuet kom i gang at hun hadde dårlig tid, kun en halv time. Dette opplevde jeg som intervjuer at lå under hele intervjusituasjonen som et press, selv om hun tok seg tid til å besvare alle spørsmålene godt. Likevel kan det kanskje ha påvirket validiteten. Kanskje kunne det blitt fyldigere svar og med det en sterkere validitet dersom hun hadde hatt bedre tid. På tross av dette svarte hun godt, og hun hadde mye informasjon å komme med. Da intervjuet var gjennomført gikk jeg umiddelbart tilbake til arbeidsrommet og transkriberte det, og begynte prosessen med koding. I begge intervjusituasjonene opplevde jeg at intervjuguiden fungerte nettopp som en guide. Begge informantene fikk samtlige spørsmål i guiden, men samtalen ble også ledet inn på emner som omhandlet andre ting enn det som sto i guiden. Underveis kom det frem temaer som syntes relevante, som jeg valgte å gå videre med.

Intervjuene ble transkribert så umiddelbart etter gjennomført samtale som mulig. I transkriberingen valgte jeg å ikke å sette tegn, eller på annen måte markere pauser, nølinger eller eventuell latter. Dette fordi det var meningsinnholdet i informantenes ytringer jeg var interessert i for å belyse problemstillingen. Jeg etterstrebet å transkribere så ordrett som mulig det som ble sagt og unngå tolkning av det som ble sagt. Etter to gjennomførte intervjuer hadde jeg 7 sider transkribert tekst fra intervju 1 og 7 sider fra intervju 2. Til sammen 14 sider med transkribert tekst. Intervjuene er det gjengitt så tolkningsfritt og ordrett som mulig slik at jeg etterpå har kunnet legge materialet inn i analyseprogrammet Nvivo og kode det i ulike kategorier.

3.5.1 Analyse og koding

I analyse av materiale har jeg hatt grounded theory som utgangspunkt og grunnlag. I forkant av analysen la jeg derfor ikke noen kategorier inn i Nvivo, men ventet til materialet forelå. I materialet som kom fram har jeg kodet de ulike avsnittene eller svarene, det vil si at jeg har gitt dem navn. Jeg har etterstrebet å være så åpen i møte med materialet som mulig, jamfør Dalen (2008). Videre har jeg forsøkt ikke å la meg binde av det som står i intervjuguiden, men heller gå inn i materialet med nye øyne. På den måten har jeg kunnet avdekke nye temaer som jeg i utgangspunktet ikke tenkte skulle være med, eller at kunne påvirke opplevelsen. Noen av kategoriene jeg har funnet, har vist seg å kunne stemme med det jeg opprinnelig har ønsket å spørre om, mens det også har kommet fram nye punkter og temaer som også har vist seg å være relevante for å kunne belyse problemstillingen. Etter kodingen satt jeg igjen med mange ulike «noder» i Nvivo, mange kategorier. Av disse har noen vist seg ikke å være relevante for problemstillingen, mens andre har jeg kunnet samle i forskjellige under – og overgrupper. Til sammen har disse kunnet si noe om opplevelsen av veiledningen hos pedagogene, og i hvilken grad de føler seg tryggere i sin egen praksis etter veiledningen. I kodingsprosessen har det vært vesentlig å være så fri og åpen som mulig for at alle de ulike temaene har kunnet komme fram uavhengig av det jeg på forhånd må ha tenkt eller ønsket. Dette samsvarer også med metoden i grounded theory som beskrevet i tidligere kapitler (Dalen, 2008).

3.6 Ny validitetsdrøfting

I det følgende vil jeg ta opp igjen validitetsdiskusjonen fra tidligere for å se om min oppgave kan sies å ha sikret validitet på en god måte.

3.6.1 Deskriptiv validitet og egen tilknytning

Den deskriptive validiteten er sørget for gjennom grundig redegjørelse for hvordan data er innsamlet i kapitlene om prosess og framgangsmåte. Videre er intervjuene transkribert så ordrett og tolkningsfritt som mulig tett opp til selve innsamlingen. Jeg har etterstrebet kun å skrive ned det som ble sagt og fortalt av informantene nøyaktig slik det ble sagt, uten å tolke det. Slik vil jeg hevde at validiteten er god når det gjelder deskriptiv validitet (Maxwell, 1992). Videre vil jeg redegjøre for min egen tilknytning til materialet. I utgangspunktet møtte jeg informanter og materialet med et ønske om å finne ut av problemstillingen. Etter å ha

jobbet med det og møtt informantene og hørt hva de hadde å si har jeg blitt engasjert og involvert i deres og barna som stammer sine situasjoner og historier. Utover dette har jeg ingen spesiell tilknytning, annet enn mitt engasjement for prosjektet.

3.6.2 Tolkingsvaliditet

For å forsøke å sikre en god tolkningsvaliditet har jeg utarbeidet spørsmål som kan åpne for gode utfyllende svar, og de såkalte tykke beskrivelsene som er ønskelig å oppnå (Dalen, 2008). I flere tilfeller av svar vil jeg si beskrivelsene er tykke og utfyllende, men dette er ikke konsekvent gjennom intervjuene. Dette fordi informantene ikke alltid har hatt så mye å fortelle, tross det jeg håper har vært gode oppfølgingsspørsmål. Selv om jeg som intervjuer skulle motta det som kom fram så åpent som mulig vil det, som nevnt, alltid være et element av tolkning inne i bildet (Maxwell, 1992). Dette vil komme frem gjennom kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon. Imidlertid tror jeg at det å ha intervjuene på bånd har vært med å sikre validiteten. Dette fordi jeg har kunnet transkribere intervjuene umiddelbart etterpå, og med det kun fokusere på å skrive ned det som ble sagt (Dalen, 2008). Gjennom lydfilen vil ikke den nonverbale kommunikasjonen komme frem, og da heller ikke «faren» for å legge til egne tolkninger, bevisst eller ubevisst.

3.6.3 Intervjusituasjonene og min egen erfaring

Hvordan informantene og jeg selv har samhandlet i intervjusituasjonen kan ha påvirket validiteten. Den ene informanten var veldig engasjert, ofte i elementer som gikk utover det jeg egentlig hadde spurt om. Dette var interessant, og mye av det har vært med på å fortelle om opplevelsen av veiledning. Hvordan jeg som relativt uerfaren intervjuer har reagert på dette, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg har valgt å stille vil ha kunnet påvirke validiteten. Det at jeg ikke har intervjuet tidligere, kan i seg selv ha påvirket validiteten. Imidlertid kan det tenkes at prøveintervjuet jeg foretok i forkant av datainnsamlingen har bidratt til å gi meg noe erfaring.

Den andre informanten fortalte, som det første i møtet mellom oss, at hun kun hadde en halvtime til rådighet. Dette kan ha påvirket validiteten. Jeg ble preget av det og opptatt av at jeg måtte få stilt alle spørsmålene jeg ønsket. Kanskje hadde oppfølgingsspørsmålene blitt bedre dersom jeg ikke følte tidspress. Igjen ville kanskje situasjonen blitt håndtert bedre dersom jeg var mer erfaren som intervjuer. Likevel har jeg håndtert disse situasjonene så godt

som overhodet mulig med de forutsetningene jeg har. Jeg har forberedt meg godt, og tror jeg har gjennomført intervjuene slik at validiteten er tilfredsstillende sikret. Kanskje nettopp fordi jeg ikke hadde erfaring med intervju fra tidligere var jeg ekstra oppmerksom på hvordan jeg utførte min rolle. Dette har kanskje bidratt til å styrke validiteten.

3.6.4 Åpenhet og overførbarhet

I analysen og bearbeiding av materialet har jeg forsøkt å være så åpen som mulig; jeg har forsøkt å se på materialet som om det var første gang, og uten å se etter noe spesielt. Slik har jeg kunnet finne andre elementer enn de jeg opprinnelig var ute etter, i tillegg til at det har kommet fram gode beskrivelser av temaer jeg ønsket å finne ut av. Åpenhet i møte med materialet har ført til et bredere grunnlag for analyse, slik det beskrives hos Dalen (2008).

Når det gjelder spørsmål om overførbarhet vil noe av det som har kommet fram kanskje kunne overføres til andre situasjoner, fordi det vil finnes lignende tilfeller i systemet. Likevel vil det, på grunnlag av to informanter og to logopeder, være mye personavhengig. Det som kommer fram om for eksempel PPT og prosessen her, er ikke nødvendigvis riktig eller representativt for et annet tilfelle, eller andre situasjoner. På den annen side vil det kanskje kunne fortelle noe om en tendens, når en person har opplevd det skal man ikke se bort fra at det samme kan være tilfelle hos andre. Likevel, som nevnt hos Andenæs (2000), er det mottaker som best kan avgjøre overførbarheten og generalisering, under forutsetning av at egen tilknytning og prosessen er nøye gjort rede for. Dette vil man finne at oppgaven her er.

3.6.5 Teoretisk validitet

Sammenheng mellom teori, problemstilling og materialet som kommer fram er også relevant for validiteten (Maxwell, 1992). Gjennom grundig innsikt i, og presentasjon av teori for å belyse problemstillingen, vil det være lettere å kunne se sammenhenger mellom datamaterialet og eksisterende teori og empiri. Det vil være sammenhenger mellom det teorien sier og det som faktisk kommer fram i materialet. Samtidig kan det som kommer fram i materialet underbygges av teorien. Det vil si at det kan gå an å sette teoretiske begreper på det som har kommet fram av funn, og slik vil funnene få en større tyngde (Dalen, 2008). Til slutt er det grundig dokumentert fra min side, hva som er gjort i alle ledd av prosessen. På dette grunnlaget vil jeg si at oppgaven har en god validitet så langt som det har vært mulig for meg å oppnå slik prosjektet utviklet seg

3.7 Etiske refleksjoner

Prosjektet er meldt til NSD, og godkjent pr 11.januar 2012 (Vedlegg 1). I brevet bes det om at jeg ettersender informasjonsskriv (Vedlegg 2 og 3), hvilket jeg umiddelbart gjorde.

3.7.1 Fremgangsmåte

Etiske aspekter og hensyn å ta i forskning med intervju som metode kommer spesielt fram fordi man lar mennesker fortelle om og beskrive sin virkelighet for så å legge denne beskrivelsen ut til offentligheten (Kvale og Brinkmann, 2009). Forskningsintervjuet vil kunne innebære etiske problemer som skiller seg fra andre metoder. Dette fordi man går så nært og direkte inn på enkeltpersoners erfaringer og opplevelser uten automatisk anonymitet. Dermed må dette nøye og eksplisitt gjøres av forskeren gjennom grundige tiltak (Kvale og Brinkmann, 2009). Etiske aspekter vil dukke opp og må tas stilling til gjennom hele prosessen, slik det også er med hensynet til validitet, som drøftet over. Av etiske hensyn som må ivaretas er blant annet anonymisering av informantene; at ulike ledd i prosessen er gjort på en slik måte at informantene blir av-identifisert (www.etikkom.no 2011). Dette er sikret blant annet gjennom min fremgangsmåte da jeg fant informanter. Gjennom å kontakte styrere i barnehagene direkte, vil kun styreren og informanten selv vite hvem informanten er. Personopplysninger kan utelates i studien da de ikke er nødvendige for å finne ut av og presentere opplevelsen av veiledning. Dersom jeg hadde skullet finne informanter gjennom logopeder som har drevet veiledning, ville disse kunne finne informasjon om seg selv i den ferdige oppgaven, og samtidig vite hvem informantene var. Selv om de selv ikke direkte hadde veiledet informantene ville de og andre logopeder kunnet sammenholde ulike opplysninger og slik finne fram til dem det gjaldt. Derfor valget om å finne informanter gjennom barnehagestyrere.

3.7.2 Samtykke og intervjusituasjonen

Alle informanter skal gi sitt frie, informerte samtykke, altså samtykke uten press, på grunnlag av informasjon om hva deltagelse innebærer i alle ledd, for ham eller henne (Dalen, 2008). Dette er også ivarettatt, gjennom skriftlig forespørsel og grundig informasjon til den enkelte styrer, barnehage, og informant. Denne informasjonen innebærer bakgrunn og formål for prosjektet, samt informasjon om at de som takker ja til å delta i prosjektet kan trekke seg når som helst dersom de måtte ønske det. Fangen (2009) skriver at informantenes integritet skal sikres både før, under og etter intervjuet. Det vil si at hvilke spørsmål som stilles og på

hvilken måte de stilles er sentralt. Selv om et spørsmål i seg selv ikke er støtende eller etisk uforsvarlig, vil kanskje sammensetningen av spørsmålene kunne utløse tanker og følelser hos informanten som kan oppleves vanskelig. Derfor er det relevant å foreta et testintervju. Slik vil man kanskje kunne merke hva som kan bli vanskelig. Likevel vil det ikke la seg gjøre å vite hvordan den enkelte reagerer på de enkelte spørsmål, og på situasjonen i seg selv, men nettopp derfor er intervjusituasjonen og hvordan dataene presenteres viktig; Informantenes integritet skal også ivaretas i min tolkning av og presentasjon av data. Dalen (2008) skriver at konfidensialitet er spesielt viktig i det kvalitative intervjuet fordi man møtes ansikt til ansikt. Informanten må kunne være trygg på at det som sies i intervjuet blir behandlet på en slik måte at det ikke kan føres tilbake til ham eller henne. Det er mitt ansvar å fremstille resultatene på en måte som sikrer informantenes anonymitet og integritet, men samtidig få formidlet de funnene som kommer fram. Etske aspekter å ta hensyn til gjelder alle ledd.

Åpenheten som kan oppstå i en intervjusituasjon må forskeren være klar over når informanten forteller. Denne situasjonen vil kunne føre til at informanten gir opplysninger de senere vil kunne angre på (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er opp til forskeren å avgjøre hva som er etisk forsvarlig og relevant å gjengi. Som nevnt tidligere vil forholdet i en intervjusituasjon innebære et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant. Maktforholdet er skjevt fordelt. Med dette kommer som nevnt ansvar. Befring (2002) beskriver maktforholdet som kan oppstå mellom to parter ikke som et spørsmål om makt, men et spørsmål om ansvar. Det vi er vitne til, og deltager i, vil legge en plikt på oss (Befring, 2002). I dette tilfellet har forskeren plikt til å behandle det som kommer frem på en forsvarlig måte, slik at de overfor nevnte aspekter ivaretas. Ikke bare intervjupersonenes, men også forskerens integritet skal ivaretas gjennom et bevisst forhold til egen rolle. I intervju er dette spesielt viktig fordi forskeren selv skal bidra aktivt og er det viktigste redskapet når kunnskap skal innhentes (Befring, 2002). Det at forskeren i relativt stor grad bruker seg selv i prosjektet, i datainnsamlingen, kan representere en risikofaktor dersom en ikke er bevisst på dette. Uavhengig av forskerens egne verdier skal resultater formidles, selv om dette kan avvike fra det forskeren selv står for (Befring, 2002). Imidlertid trenger det ikke være negativt at forskeren er involvert, så lenge hun jobber for å ivareta både sitt personlige engasjement og objektiviteten, som er helt nødvendig for å sikre at det blir etisk forsvarlig gjort. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at selv om forskeren kan følge alle etiske retningslinjer, er det til sist forskeren selv med sin integritet, ærlighet, kunnskap, erfaring og rettferdighet, som er den avgjørende faktoren. Dette betyr at for å få til en etisk forsvarlig undersøkelse er mye opp til

meg som forsker og intervjuer. Det er viktig å være åpen med informantene om hvordan intervjuet vil foregå, og å gjennomføre det slik. Videre er det også viktig å redegjøre for hele prosessen i prosjektet, fra problemstilling til ferdigstilt oppgave. Dette slik at andre kan se hvordan det er utført i alle ledd.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I det følgende vil jeg presentere resultatene av det innsamlede materialet. Resultatene vil drøftes fortløpende under de ulike punktene. Først vil jeg presentere hva informantene har sagt om selve veiledningen og opplevelsen av den. Deretter vil jeg presentere det som har kommet fram når det gjelder refleksjon rundt, og eventuell endring av egen praksis, og om dette har ført til at pedagogene har blitt tryggere i denne praksisen.

4.1 Pedagogenes tidligere erfaringer med veiledning - «vente og se»

Den ene pedagogen, (informant 1) hadde ikke mottatt veiledning tidligere. Hun var også ganske ny i jobben, og hadde jobbet halvannet år i barnehage. Den aktuelle veiledningen om stamming var den første hun hadde mottatt. Den andre pedagogen (informant 2) hadde jobbet tretten år i barnehage og hadde mottatt veiledning tidligere, men ikke over lengre tid. Hun hadde ved tidligere anledninger hatt logopeder inne i barnehagen til observasjon, og fått noe generell veiledning etter observasjonen i noen av tilfellene. Informanten fortalte at ved alle de tidligere tilfellene mente logopedene imidlertid det ikke var behov for verken spesiell veiledning over tid, eller tiltak. Logopedene mente videre at man fikk vente og se til barnet ble eldre. Informanten uttrykte ønske om tips til noe tiltak til barna selv om de ikke nødvendigvis stammer, og hun bekymret seg for holdningen om å vente og se.

«også er de litt kjapp med å si at "ja, men logopeden kommer ikke inn før førsteklasse" (...) og det er jo ikke kjekt for de barna for de blir jo ertet, og de blir jo ledd av, og det er like sårt når du er fire som når du er syv» -informant 2

Her peker informanten på et viktig poeng. Det kan være godt med noe veiledning selv om barna stotrer, og ikke stammer. Det er barna som skal være førsteprioritet. Dersom barna opplever sin situasjon som vanskelig, kunnet det vært hensiktsmessig å sette inn noe hjelp. Man kan se for seg at noe forebyggende tiltak, eller i alle fall noen tips og råd til personalet, kunne ha fungert. På den måten ville personalet blitt tryggere, og forhåpentligvis ville barnet blitt bedre ivaretatt, og fått en bedre oppfølging, selv om det ikke var snakk om stamming. Denne tenkningen samsvarer med det som vektlegges i stortingsmelding nr. 18

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). Her understrekes behovet for kompetanse gjennom blant annet tettere hjelp fra PPT.

Fordi informanten har hatt tidligere opplevelser der hun syns hun ikke har fått tilstrekkelig hjelp og veiledning, vil dette kunne påvirke den veiledningen hun nå får. På den ene siden kan hun altså gjennom de tidligere negative erfaringene bli påvirket negativt i oppfatningen av også denne veiledningen. På den andre siden kan veiledningen oppleves bedre enn den kanskje er når pedagogen har dårlige erfaringer fra før.

Informanten forteller også om erfaring med at prosessen, systemet, og logopedene ofte baserer seg på å vente til skolestart. Hun opplever det som å ha vært vitne til et system som ikke setter inn tiltak i barnehagen, og som ikke er opptatt av tidlig innsats, slik det beskrives blant annet i stortingsmelding 18. (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

«det som er dårlig det er hele systemet rundt at det tar for lang tid, før du får gjort noe, fordi at egentlig skulle det vært kjappere at du kunne nesten ringt, også kommer de inn og observerer, og så sier de dette må vi jobbe videre med. Det er liksom min visjon» - informant 2

Videre forteller informanten at mye av stammingen blir avfeid som stotring. Det kan hende det faktisk er stotring, men en annen mulighet er at kunnskapen ikke er god nok hos PPT. Kanskje det egentlig er stamming. Det kan være utfordrende å definere – og skille stamming fra stotring. Likevel vil man, selv om det «bare» er stotring, kunne gjøre endringer i det språklige miljøet. Dette vil i alle tilfeller kunne ha en positiv effekt, fordi det vil redusere stress hos barnet (Guitar og McCauley, 2010). Det kan se ut til at logopedene som tidligere er sendt ut fra PPT, ikke har vært flinke nok til å informere pedagogen. Informasjonen har vært mangelfull med tanke på å klargjøre hva som kan skille stotring fra stamming, eller hva som kan gjøres av forebygging. Det har kanskje ikke heller kommet godt nok fram hvorfor de ønsker å vente til skolestart.

«hvor går grensen mellom stotring og stamming på en måte, for jeg tror litt sånn som jeg sa i begynnelsen, jeg tror at mye blir avfeid som stotring, og så kommer de senere, og så er det faktisk stamming, og da er jo det egentlig at vi som barnehage skulle, ikke har gjort jobben vår på en måte. Sånn, altså, jammen vi kunne ha startet tidligere hvis kunnskapen hadde vært der». –informant 2

Her peker informanten på nettopp dette at de trenger mer kunnskap for bedre å kunne hjelpe barnet. Det er viktig at denne kunnskapen finnes, og at den blir formidlet til pedagogene og de ansatte i barnehagene. Et viktig aspekt å ta med seg er også at pedagogen tidligere har opplevd at fordi hun og hennes ansatte ikke får nok informasjon og hjelp får de ikke gjort jobben sin. De opplever at det er de som har feilet. Igjen vil dette sannsynligvis påvirke den veiledningen hun nå har mottatt. Hun har fått bedre informasjon og hjelp denne gangen, men det er sannsynlig at hun kanskje ubevisst er påvirket av de tidligere negative erfaringene.

Informanten nevnte også at hun i sine 13 år som pedagog bare har møtt dette ene barnet som har fått diagnostisert stamming. Hun stiller spørsmål om hvor barna som stammer er. Dette er et godt spørsmål, når vi vet at prevalensen for stamming hos førskolebarn er 1 % (Guitar, 2006).

Pedagogenes ulike erfaringer med veiledning har sannsynligvis påvirket hvordan de opplever den veiledningen det her er snakk om. Informant 1 hadde ingen erfaring med veiledning og var fornøyd med den veiledningen hun nå mottok. Hun hadde altså heller ikke noe å sammenligne med. Kanskje spiller det også inn hvor lenge de har jobbet i barnehage og hvilke erfaringer de har med de problemene som kan oppstå, og med systemet. Fordi informant 1 ikke har tidligere negative erfaringer, vil hun ikke ha negative førforståelse, men vil heller ikke se den aktuelle veiledningen som bedre enn noe annet. Kanskje vil opplevelsen være bedre nettopp fordi hun ikke har noe å sammenligne med.

Informant 2 hadde dårlige erfaringer med tidligere manglende veiledning, men var denne gangen positiv. Det kan kanskje komme av at hun opplevde at både hun selv og barnet nå følte at de ble tatt på alvor, og at hun tidligere var misfornøyd. Den tidligere veiledningen kan ha påvirket henne både i positiv og negativ forstand. Dette kan komme av at førforståelsen og med det opplevelsen av veiledningen, vil preges av det man har opplevd tidligere (Johanessen et al, 2001)

4.2 Formen på veiledningen

Hos de to pedagogene var formen på veiledningen ganske lik med tanke på hvordan den ble lagt opp. En forskjell er at logopeden som veiledet pedagog 1 var privat ansatt, mens hun som veiledet pedagog 2 var ansatt hos PPT. Ellers var veiledningen ganske lik med tanke på formen: Hos begge kom logopeden et antall ganger inn i barnehagen til veiledning av

pedagogene. I begge tilfeller hadde logopeden første gang samtale med barnet mens pedagogen observerte logopedens arbeid. Ved senere veiledningstimer foregikk det samtaler mellom logoped og pedagog. I løpet av disse samtalene fikk pedagogene konkrete tips til hvilke tiltak de kunne ta i bruk for å jobbe med barnet, og hvordan de og resten av personalet kunne forholde seg til barnet.

«Ja, vi hadde samtale om egentlig hver gang litt tips, nye tips, (...)litt tips i forhold til hvordan vi takler når hun stammer» - pedagog 2

Pedagog 1 var veldig fornøyd med denne formen, og synes det var passe mellomrom på timene slik at det ikke ble for mye, men likevel en god oppfølging.

«jeg synes det har vært passe mellomrom på en måte, det kan bli for ofte og, og det kan bli for sjelden, jeg synes det har vært veldig greit» -pedagog 1

Hun fortalte at det lett kan bli for ofte, men at sånn det var lagt opp opplevde hun at de fikk tid til å jobbe med det de hadde lært. Det var godt å få tid mellom timene til å sette inn tiltakene. På den måten fikk de internalisert rådene slik at det etter hvert kunne bli en del av deres måte å jobbe på. Dette samsvarer med god veiledning. Den som veiledes tar i bruk det veilederen kommer med slik han eller hun ønsker. (Handal og Lauvås, 2000)

4.3 Karakteristikk av veiledningen

Veiledningen ble tross i utgangspunktet lik form, oppfattet noe forskjellig av de to som mottok den. Disse ulike oppfatningene kan kanskje komme av forventningene i forkant, og tolking av veiledning som begrep. Den ene pedagogen karakteriserte veiledningen som en samtale.

«nei det har vært som en samtale. Vi har bare sittet i sofaen og prata litt» -pedagog 1

Dette at pedagogen sier at hun og logopeden «satt i sofaen og prata litt» kan tyde på at hun virkelig trivdes i situasjonen og med hvordan veiledningen var lagt opp og gjennomført. Det er dermed grunn til å tro at logopeden fikk pedagogen til å føle seg vel i situasjonen. Dette samsvarer godt med det en god veiledning bør ha som et av sine mål (Handal og Lauvås, 2000). Når pedagogen trives i situasjonen vil hun også med stor sannsynlighet ha opplevd situasjonen og veiledningen som positiv. Dermed vil hun sitte igjen med gode erfaringer. Det

er sannsynlig at en positiv opplevelse også påvirker hvordan den som veiledes tar til seg informasjonen. Dette vil videre kunne virke positivt inn på hvordan barnet blir møtt. Når pedagogen føler seg avslappet i veiledningssituasjonen vil det sannsynligvis også gjøre henne mer mottakelig for det som blir formidlet. Fordi logopeden legger til rette for en samtale og veiledningssituasjon pedagogen kan føle seg komfortabel i, vil hun bli mer mottakelig og det vil lettere kunne oppstå åpenhet og tillit (Lassen, 2002). Selv om forholdet mellom veileder og veiledet vil være asymmetrisk i utgangspunktet, slik det beskrives blant annet hos Gjems (2009), vil de bedre kunne nærme seg hverandre gjennom et godt samarbeid når logopeden får pedagogen til å kjenne seg vel.

Den andre pedagogen fortalte også at de hadde en samtale hver gang, men på spørsmål om hvordan hun ville karakterisere veiledningen, definerte hun det ikke som veiledning:

«jeg kan vel på en måte si at det var vel ikke veiledning. Det var vel mere en..altså, for jeg kan jo ikke komme frem til de punktene, hva jeg skal gjøre med en kunnskap jeg ikke har»
-informant 2

Informant 2 ser ut til å tenke at veiledningen er ment å bidra til at hun selv skal komme frem til hvordan hun kan jobbe med barnet. Fordi hun ikke kan noe om temaet kan hun heller ikke komme frem til noe. Med dette som utgangspunkt vil hun ikke bruke veiledning som begrep, men hun forteller om samtale mellom henne og logopeden. I denne samtalen snakket de om hvordan hun kan jobbe med barnet. Uansett hva man vil kalle det, kan det tenkes at det kan være lurt å avklare mellom pedagog og logoped – veiledet og veileder – hva som er tenkt med veiledningen (Tveiten, 2008). I denne avklaringen bør man samtale om hvordan begrepet defineres i den gitte situasjonen, og hva som kan forventes angående hvordan veiledningen skal legges opp og hva den skal inneholde. Det er viktig å snakke om hva de to forventer av hverandre, og hva de ønsker skal være målet med veiledningen. Dette samsvarer med det Tveiten skriver om nettopp avklaring rundt og hensikten med veiledningen (Tveiten, 2008). Slik vil logopeden og pedagogen kunne skape en felles forståelse og plattform, og jobbe sammen for å skape et godt veiledningsforhold. Dersom forventningene er de samme hos logoped og pedagog vil det med stor sannsynlighet resultere i en bedre opplevelse for begge. Som nevnt vil det i utgangspunktet være et asymmetrisk forhold mellom de to (Gjems, 2009). Likevel, og nettopp derfor, vil det være viktig å få på det rene hva som er tenkt med

veiledningen. Logopeden som veileder bør fortelle om hva veiledningen skal inneholde, hva veiledning er og hvordan det er tenkt å gjennomføres. Pedagogen på sin side vil kunne komme med innvendinger, meninger og spørsmål, og egne forventninger. Slik vil utgangspunktet bli bedre og opplevelsen vil som en følge av dette kunne bli mer positiv.

4.3.1 Samspill med logopeden

Begge informantene forteller om positive opplevelser i samspillet med logopeden. De oppfatter logopeden som en som gir gode tips og råd, og som gir bekreftelse på at de har jobbet på en god måte.

«det at jeg fikk bekreftelse på at mye av det vi hadde gjort var riktig (...)at du gjorde ting riktig, og at vi hadde tenkt riktig» -informant 2

Dette viser hvor viktig det er for pedagogen å få bekreftet at arbeidet som gjøres er riktig. Det er viktig at den som veileder bekrefter det som er bra i tillegg til å gi råd om hva som kan gjøres bedre (Lassen, 2002). Logopeden hos informant 1 ble oppfattet som lett å prate med, og det ble trukket fram hvordan hun ga tillitt til og hadde tro på den jobben som ble gjort.

«Hun var veldig hyggelig og veldig, ja, det har vært veldig sånn åpent fra begynnelsen av, og hun har vist veldig sånn tillitt til at vi kan klare, at vi gjør en god jobb og veldig, ja det har vært veldig sånn fint samarbeid (...) når hun har kommet så har vi på en måte fått en liten boost». –informant 1

Vi ser at pedagogene fikk selvtillit i møte med logopeden, noe som igjen vil resultere i en god opplevelse. Dette vil sannsynligvis føre til et godt videre arbeid med barnet, og med andre barn som trenger lignende hjelp.

4.4 Logopedens arbeid

Informantene forteller at de to logopedene brukte mye av veiledningen på først å fungere som modell for pedagogene, for så å ha samtaler om hvordan pedagogene og personalet kan forholde seg til barnet. Pedagogene forteller at de fikk gode tips og råd om tiltak. Av disse var blant annet informasjon om hvordan de kunne senke taletempoet, holde øyekontakt, og lære barna å vente på tur, både barnet som stammer og de andre barna i barnehagen. Gjennom disse tiltakene ble pedagogene mer bevisst i arbeidet med barna.

«vi er rolige, snakker liksom overdriver litt sånn sakte, og at vi hører ferdig til han er ferdig å snakke, og så er det det med å vente på tur og turtaking og sånn, for mange ganger jobber vi med han og flere barn samtidig» -informant 1

4.4.1 Indirekte arbeid og montessoripedagogikk

Vi ser at logopeden hjalp pedagogene gjennom å formidle ulike typer tiltak for å hjelpe barna som stammer. Disse ulike tiltakene samsvarer med det blant Guitar (2006) og Rustin (2001) sier er en god form for indirekte behandling. Begge logopedene har også jobbet mye i grupper med barnet som stammer og andre barn. Dette for å skape en tryggere ramme for barna, og for å jobbe med ulike tiltak uten at gruppen med barn er for stor. Dette samsvarer med beskrivelser hos Guitar og McCauley (2010) om å redusere stress rundt barnet. Informant 2 forteller om hvordan de jobbet på denne måten:

«ikke bryte inn og, gi henne tid og rom og ro, og at vi jobbet veldig mye i smågrupper med henne når de skulle si noe høyt. Det var jo litt sånn som vi og tenkte, men kom fram til sammen at det var en lur ting, for eksempel, da. For da ga det henne litt mer trygghet». – informant 2

Informant 1 opplevde det indirekte arbeidet som ble formidlet gjennom veiledningen på en litt annerledes måte enn informant 2. Dette fordi informant 1 jobbet i en montessoribarnehage. Hun opplevde at mye av det hun lærte av veilederen føyet seg fint inn i måten de allerede jobber i montessoripedagogikken.

«så det blir ikke noe sånn spesielt, det at vi gjør det med ham egentlig, så det er bare det at vi integrerer, og det ligger egentlig mye i montessoripedagogikken at at man skal være rolig, man skal overdrive, sånn at på en måte at barna liksom får muligheten til å konsentrere seg og får liksom ja, utvikle seg, så det er men ja, vi tenker liksom litt ekstra på det i forhold til han da, at vi liksom snakker ekstra rolig » -informant 1

Som vi skal se senere var informant 2 veldig fornøyd med at det ble gitt informasjon til personalgruppen som helhet i tillegg til den individuelle veiledningen hun mottok. I forbindelse med dette fortalte hun også om hvordan det som er viktig i indirekte arbeid er noe som ofte faller seg naturlig for de som har jobbet lenge med montessoripedagogikken. For eksempel å ta seg tid og ro til alle aktiviteter, og å gi det enkelte barnet ro og tid til

konsentrasjon og å møte dem der de er, vektlegges i Montessoripedagogikken (Montessori, 1972) Selv om informanten allerede jobber på en måte hun mener at ligner til en viss grad, vil refleksjonsnivået rundt arbeidsmetodene bli styrket.

«Siden de har jobbet lenge med Montessori, så prater de veldig sakte, og de går sakte, og det er liksom bare sånn de oppfører seg der» -informant 1

Denne opplevelsen av, og oppfatningen om, en sammenheng mellom den pedagogikken hun allerede er en del av, og det veileder kommer med av informasjon kan ha bidratt til en god opplevelse. Imidlertid må man være oppmerksom på at hun er påvirket av den pedagogikken hun er en del av til daglig, og at det ikke nødvendigvis er slik at indirekte arbeid og montessoripedagogikk har likhetstrekk. Relevant her er at informanten fikk en god opplevelse av, og et godt utbytte av veiledningen, fordi hun følte at hun hadde noen «knagger å henge» informasjonen på. Hun opplevde at hun kunne knytte informasjonen hun fikk til erfaringer hun allerede hadde. Slik kan det tenkes at hun kanskje fikk et større utbytte av det hun lærte enn om hun ikke opplevde denne sammenheng. Hennes opplevelse av sammenheng mellom det hun kan fra før og det hun har lært gjennom veiledning har kanskje også vært med å påvirke hvordan hun reflekterer rundt og eventuelt har endret sin egen praksis.

Når det gjelder trygghet i yrket har denne kanskje også blitt enda bedre fordi hun ser en sammenheng, og derfor kanskje også opplever en ekstra bekreftelse. Informanten fortalte imidlertid at de helt konkrete tiltakene var nye og viktige for henne å få vite om. De skilte seg fra det hun kunne fra før og fremsto som noe hun kunne ta i bruk spesielt i denne situasjonen, i tillegg til hvordan hun og de andre allerede forholdt seg til barnet.

4.4.2 Tiltak - “tips og råd”

Informantene forteller at mye av logopedens arbeid gikk ut på å gi pedagogene tips og råd om hvordan de kunne jobbe med barnet som stammer. Nettopp tips og råd ble nevnt flere ganger av informantene, og fremhevet som noe av det viktigste og beste med veiledningen.

«generelt i barnehage så er det det du trenger, du trenger de tipsene, du trenger de små konkrete tipsene til hva du faktisk kan gjøre (...)det som jeg følte at var det vi kunne bygge videre på, det var de tipsene, de konkrete tingene» - informant 2

Nettopp disse tipsene og rådene om tiltak ser ut til å ha bidratt til en positiv opplevelse av veiledningen. Dette fordi pedagogene følte at de fikk noe ut av veiledningen gjennom helt konkrete verktøy de kunne ta med seg videre for å hjelpe barnet som stammer.

«det har på en måte gjort det litt mer konkret hvordan det kan hjelpe (...)det er egentlig på en måte veldig enkelt, men og veldig vanskelig» -informant 1

Her fremhever pedagogen det som ofte er tilfellet; det er relativt enkle tiltak når man hører om det, men når det skal gjennomføres er det ikke alltid det oppleves like enkelt. Derfor vil det hjelpe nettopp med noen konkrete råd om hvordan man kan gå fram, slik at de i alle fall har noe å støtte seg på.

«så fikk du litt mer ideer enn det du hadde selv, også kunne du få bekreftelse på at det du gjorde var riktig (...)Også får du liksom påskyndet da, litt mer tips» - informant 2

Videre forteller pedagogene om hvordan rådene og tiltakene de får fra logopeden blir mer og mer «deres eget» etter hvert. Selv om det kan være vanskelig til å begynne med blir det noe de blir tryggere på med tiden. Dette betyr at de vil ha med seg flere verktøy neste gang i en liknende situasjon, fordi det de lærer blir en del av dem.

«jeg føler på en måte at jeg har, at jeg har liksom over tid fått det litt sånn inn i blodet» - informant 1

At informanten føler at hun har fått det «inn i blodet» kan tyde på at veiledningen som har foregått har vært god, og av en sånn karakter at logopeden ikke bare har formidlet, men overført sine kunnskaper til den andre. Akkurat som veilederens kommunikative ferdigheter helst bør være internalisert (Løkke og Pettersen, 2004), vil det også fungere godt når pedagogen tar rådene fra logopeden og bruker dem slik hun syns det er best. På den måten blir det veilederen formidlet til noe pedagogen selv kan stå for og bruke slik det passer i dennes praksis (Handal og Lauvås, 2000). Dette vil bidra til en bedre opplevelse for den som veiledes, og med det et bedre arbeid med barnet.

Utsagnet fra informant 1 om at hun har fått det i blodet tyder på en logoped med god formidlingsevne og god evne til å veilede og legge til rette for læring og endring hos pedagogen.

4.4.3 Informasjon til personalgruppen

Begge pedagogene har tanker rundt, og forteller om hva som ble gjort med sikte på informasjon til personalgruppen. Dette er det sannsynlig at bidro til hvordan de opplevde veiledningen som helhet.

Hos informant 1 hadde logopeden et møte med alle i personalet slik at de, i tillegg til pedagogen med hovedansvaret, kunne få vite hvordan de best kunne jobbe med barnet.

«og så hadde hun en gang der hun hadde et møte med alle om han som stammer, sånn at alle skulle vite hva vi skulle gjøre og ikke gjøre (...)jeg syns det absolutt har påvirket alle» - informant 1.

Slik ble det lagt grunnlag for et godt arbeid med barnet og et godt samarbeid mellom de som skal legge til rette for dette arbeidet. Denne måten å jobbe på – med hele personalgruppen – samsvarer med hvordan godt indirekte arbeid bør legges opp (Guitar, 2006). Når hele personalet er informert og vet hvordan de skal forholde seg, er det sannsynlig at det språklige miljøet rundt barnet vil bli bedre. Dette fordi alle rundt barnet kan ha fokus på å implementere de endringene som skal til for at stress rundt barnet kan gå ned, og taleflyten kan bedres (Starkweather, 1997). For å få alle med vil det være hensiktsmessig at alle får den samme informasjonen, slik det ble gjort hos informant 1. Ved at alle i personalet ble informert av samme logoped ble det også en god erfaring for pedagogen, fordi hun og de andre opplevde å kunne hjelpe barnet på en god måte.

Hos informant 2 ble det ikke lagt opp til noe slikt møte mellom logopeden og personalgruppen. Pedagogen selv ble den som måtte informere de andre ansatte, noe hun opplevde som vanskelig. Hun skulle ønske at logopeden kunne vært den som ga rådene til resten av personalet.

«jeg kunne jo kanskje ønsket meg enda mer i forhold til resten av personalet og, for det er lettere å høre det fra en utenifra enn å høre det fra meg som pedagogisk leder (...)de skulle fått det fra den personen, ikke fra meg, for det blir jo en annenhåndsformidling, annerledes enn hvordan hun har sagt det». –informant 2

Vi ser at det å måtte være den som formidler gjør pedagogen usikker. Hun er redd for at informasjonen ikke skal bli god nok. Videre peker hun også på at hun tror informasjonen vil mottas bedre og få en større tyngde om det kommer fra en som er fagperson på området det

gjelder. Også her kommer det frem at det kunne vært en fordel med en bedre avklaring mellom pedagogen og logopeden i forkant av veiledningen, slik det beskrives hos Tveiten, (2008). Dette for at begge parter kan få snakket sammen om hva de forventer, og ikke minst hva de ønsker av veiledningen. Slik ville pedagogen ha kunnet si fra om at hun syns det var vanskelig å måtte være den som skulle videreformidle tiltak til personalgruppen. Kanskje sier denne situasjonen også noe om forholdet mellom pedagogen og logopeden. Dersom forholdet mellom dem hadde vært tryggere og stødigere i utgangspunktet, ville pedagogene kanskje lettere kunnet si fra om hvordan hun opplevde å selv måtte videreformidle informasjonen. I tilfellet hos pedagog 1 er det også viktig at hun forteller logopeden at hun satt pris på denne veiledningen til alle, slik at det er noe som blir gjort i andre tilfeller også.

Dette viser igjen at det vil være relevant og viktig både med en avklaring før veiledningen settes i gang, og også med en evaluering etterpå (Tveiten, 2008). Selv om det er snakk om veiledning som ikke nødvendigvis skal vare så lenge, kan det se ut som en slik avklaring vil gjøre veiledningen bedre og opplevelsen av den mer positiv, sannsynligvis for begge parter. Til sist vil en god opplevelse og en god veiledning være til det beste for barnet, som jo er det viktigste.

4.4.4 Foreldresamarbeid

Begge informantene fortalte om et godt samarbeid mellom logopeder, pedagoger og foreldre. Dette samarbeidet var med på å gjøre arbeidet med barnet og samarbeidet med logopeden enklere. Med det ble dermed opplevelsen av veiledningen mer positiv for alle parter. Hos begge informantene hadde logopeden ett eller flere møter med foreldrene slik at de kunne samkjøre det som ble gjort av tiltak.

«de hadde jo et møte i forkant, og så hadde jo de ett inne på PPT-kontoret, (...) og så hadde de vel i etterkant en litt sånn oppsummering. Hva de hadde etter det, det vet jeg ikke for da begynte hun på skolen» -informant 2

Gjennom å følge de samme rådene hjemme og i barnehagen blir det lagt til rette for at barnet får oppleve stabilitet og ta del i et språklig miljø som kan stimulere både hjemme og i barnehagen, uten at disse avviker fra hverandre (Rustin, 2001 og Guitar, 2006).

«De får de samme beskjedene hjemme, så de gjør det samme hjemme. og så har vi jo av og til foreldresamtaler der vi snakker om hvordan det går» -informant 1

Dette samsvarer godt med arbeid som blir gjort i indirekte behandling når det gjelder endringer av miljøet barnet befinner seg i (Zebrowski, 2008). Et godt samarbeid med foreldrene vil gjøre at arbeidet med barnet går bedre, og at veiledningen kan bli mer dynamisk. Dette fordi pedagog og foreldre utfyller hverandre i arbeid med barnet som følge av veiledningen (Guitar, 2006). Dermed vil, igjen fordi resultatet blir bedre, veiledningen oppleves som god for pedagogene. Videre tyder det på at veilederen vet å involvere de som trengs for at veiledningen skal være nyttig. Informant 1 forteller også at foreldrene til barnet var oppmerksomme på stammingen tidlig, og var raske med å sette inn tiltak og få hjelp gjennom å kontakte logopeden. Dette kan man anta var et godt utgangspunkt for et godt samarbeid mellom de ulike partene.

«han var tre år når han begynte, og faren hans stammer også, så de merka det ganske fort, foreldrene kjente til det, så derfor var de litt tidlig ute» -informant 1

4.5 Resultater hos barnet etter veiledningen

Hos begge pedagoger ga veiledningen gode resultater, på den måten at man så bedring hos barna etter arbeid som ble gjort med veiledningen som grunnlag. Gode resultater vil sannsynligvis være med å bidra til en god opplevelse hos pedagogene. Dette både fordi de ser at barnet har det bedre, og fordi de sannsynligvis opplever at de har gjort en god jobb. Det er grunn til å tro at når man ser gode resultater vil dette virke tilbake på oppfatningen og opplevelsen av den veiledningen som foregår eller har foregått.

«han stammer ikke nå, nesten (...)jeg syns egentlig at det har vært veldig bra, og så er det jo spesielt bra siden det viser at det har gitt resultater, da, han har på en måte fått roa seg og man merker ikke noe annerledes på språket hans.» -informant 1

Pedagogen forteller altså at det nå ikke er «noe annerledes på språket hans». Barnet har gjennom de tiltakene som har blitt satt inn som følge av veiledningen, fått en tilnærmet normal taleflyt. Hun peker også på viktigheten av likevel å fortsette å jobbe.

«vi skal fortsette med det, fordi at selvom han er inne i en god periode så kan det liksom ja, vi må ikke stoppe». –informant 1

Den andre pedagogen hadde også en god opplevelse av resultater hos barnet. Pedagogen og logopeden fulgte opp barnet fram til skolestart.

«vi kom jo et veldig godt stykke på vei og jeg tror jo at hun fikk med seg en god ryggsekk fra barnehagen til skolen som hun kunne jobbe videre med.» -informant 2

Hos begge informantene opplevde de, om enn i noe ulik grad, en bedring hos barnet. Dermed vil dette bidra til følelsen og opplevelsen av å ha gjort et godt arbeid og å få se resultatet av en god veiledning. For informant 2 spesielt, har hun kanskje denne gangen, i motsetning til tidligere, opplevd at veiledningen har ført til resultater. Hun fortalte at på grunn av manglende veiledning og informasjon har hun tidligere hatt en følelse av å ikke strekke til, og å ikke få gjort jobben sin på en god nok måte. Denne gangen har hun fått være med å hjelpe barnet slik at hun har med seg en «god ryggsekk» til skolen. Dette vil dermed kanskje ha påvirket opplevelsen av veiledningen i en positiv retning. Imidlertid er det viktig å merke seg at bedringen som pedagogene så hos barnet ikke nødvendigvis kommer kun av det arbeidet som er gjort. Som nevnt er det mange som får en bedre taleflyt som følge av det som kalles spontanbedring (Rustin, 2001). Man vet ikke mye om hva som fører til denne spontanbedringen, men det kan tenkes at godt arbeid når det gjelder tidlig innsats i barnehagene vil være nyttig (Kunnskapsdepartementet, 2009). Nettopp dette å fange opp og følge opp barna (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) vil kunne bidra til en positiv endring. En tidlig innsats vil i alle tilfeller være viktig, enten det kan bidra til taleflyt grunnet spontanbedring eller som følge av tidlig og god hjelp.

4.6 Pedagogenes egne erfaringer

Pedagogene har ulike erfaringer fra sine egne yrker og fra andre deler av livet som kan ha vært med og påvirket opplevelsen de har av veiledningen. Hva den enkelte som mottar veiledning har i sitt liv og i sin bakgrunn vil prege og påvirke dem som personer. Dermed vil det også påvirke hvordan de mottar og opplever den veiledningen de får. Pedagogenes erfaringer, både personlig og profesjonelt vil prege deres førforståelse, og dermed deres opplevelse (Handal og Lauvås, 2000).

4.6.1 Erfaringer fra egen utdanning og erfaring med logoped

Informantene fortalte begge to om hvordan ulike aspekter ved deres utdanning har spilt inn i forhold til den veiledningen de nå har mottatt. Informant 2 forteller at hun syns grunnutdanningen som førskolelærer var litt til hjelp med tanke på det de har lært om generell utvikling.

«vi har jo en del allmennkunnskap om det med språk og det med utvikling, og altså sånn, sånne ting, så det var jo klart at en del av det kom til nytte» -informant 2

Følelsen av å ha noe generell kunnskap vil kunne bidra til at pedagogen lettere kan motta det logopeden formidler. På den andre siden vil veiledningen kunne bidra med mye nytt fordi kunnskapen pedagogen har fra egen utdanning er mye mer generell enn den som trengs i forbindelse med stamming. Hun forteller at idet hun fikk ny informasjon fra logopeden innså hun at hun gjerne skulle lært mer som del av sin egen utdanning.

«da sitter du igjen med "oi dette skulle jeg lært mer om i utgangspunktet"» -informant 2

Informant 1 forteller at hun i sin utdanning har hørt om og hatt å gjøre med logopeder.

«Ja altså jeg er utdannet egentlig musikk, eller sangpedagog, så vi har jo mye med logoped å gjøre (...)og det med stemmebåndene og sånn som hun også har fortalt om det er jo det som jeg har lært før da». –informant 1

At informanten har møtt logopeder før, og opplever å kjenne igjen noe av den informasjonen hun får fra logopeden kan være med å bidra til at opplevelsen av veiledningen hun nå har fått er mer positiv. Når hun kjenner igjen informasjon vil hun kanskje føle at dette er noe hun kan, og dermed vil hun kunne være positivt innstilt, og i større grad ha et godt utgangspunkt for å kjenne mestring.

Informant 2 forteller også om møte med logoped tidligere, men da ikke i utdanningen, men som barn, i skolen.

«jeg husker selv, jeg var hos logoped (...) det var ikke mye kjekt å bli tatt ut av klassen (...) I begynnelsen var det veldig staselig, da var det litt sånn status, men med en gang de begynte å skjønne hva dette her var, så var i det ikke så stas å bli hentet ut av klassen». – informant 2

Det som her kommer fram er viktig om pedagogens opplevelse. Det viser seg at informanten har en negativ opplevelse med logoped fra hun selv gikk på skolen. Dette kan kanskje ha påvirket hennes opplevelse av den veiledningen hun har fått nå, og ikke minst den veiledningen hun savner. For henne blir det å sette inn tiltak før skolealder kanskje ekstra viktig fordi hun selv vet hvordan det er å bli tatt ut av klassen. Hun forteller at selv om de i barnehagen har mange barn vil de likevel ha bedre mulighet til å hjelpe barna i barnehagen enn de kanskje vil i skolen, fordi de i barnehagen har «*allikevel fler voksne per barn enn i en skole*» - informant 2.

Informantens erfaring med logoped kan tenkes å påvirke opplevelsen i ulike retninger. På den ene siden kan pedagogens egne erfaringer med logoped føre til en ubevisst negativ fordom, eller førforståelse, i møte med logopedene i veiledningssituasjoner. Som nevnt hos Johanessen et al, (2001) vil all veiledning prege den som mottar den. På en annen side kan det at hun nå har fått hjelpe virke positivt, fordi de denne gangen ikke venter og ser til skolestart, men tar tak i det med en gang. De tidligere negative erfaringene med logopeder i barnehagen, og egen erfaring i skolen, vil kunne gjøre at hun denne gangen opplever det mer positivt. Fordi veiledningen skjer i en tett samhandling mellom logoped og pedagog, vil de erfaringene disse har med seg spille inn fordi de begge bidrar med sine holdninger og sin kunnskap (Handal og Lauvås, 2000). Det er altså grunn til å anta at pedagogens opplevelse av veiledningen er annerledes enn om hun ikke hadde hatt denne erfaringen som barn. Som Handal og Lauvås (2000) skriver, vil den som veiledes alltid ha med seg sine egne forutsetninger, som forståelse og førforståelse inn i veiledningen. Pedagogens erfaringer som er med på å danne hennes forutsetninger og førforståelse vil dermed påvirke opplevelsen. Dette kanskje spesielt fordi hun har møtt logoped selv, som barn.

4.6.2 Montessori

Av egne erfaringer som kan ha påvirket veiledningen vil jeg nevne den ene informantens arbeid med Montessoripedagogikken. Fordi hun har jobbet med denne formen for pedagogikk opplevde hun at en del av den informasjonen hun fikk av logopeden er kunnskap hun har fra før. Det er kanskje ikke veldig store likheter mellom indirekte arbeid med stamming og montessoripedagogikk. Likevel, hvis informanten opplever det slik, vil dette hjelpe henne når hun skal motta veiledningen, jamfør Handal og Lauvås (2000) om førforståelse og kunnskap.

«vi jobber litt sånn direkte med han, men fordi, det er montessorribarnehage, så gjør vi det på en måte med alle barna». –informant 1

Det vil også kunne gi henne en positiv opplevelse av veiledningen, fordi hun opplever at informasjonen ligner kunnskap hun har fra før.

«vi følger liksom hvor hvert enkelt barn har kommet i utviklinga på en måte, og så møter vi de der de er, så det er ikke noe egentlig det har ikke vært noe annerledes at han trenger noe ekstra hjelp» -informant 1

Slik vil hun oppleve at hun kan bygge på kunnskap hun allerede har, og igjen vil dette kunne føre til en større mestringsfølelse. Videre vil dette resultere i trygghet hos pedagogen og med det kanskje en god utføring av arbeidet og et bedre arbeid med barnet.

4.7 Refleksjon rundt og endring av praksis

I veiledning er refleksjon og eventuell endring rundt egen praksis sentralt. Informantene forteller om ulike aspekter ved veiledningen som har bidratt til refleksjon rundt og også endring av egen praksis. Dette blant annet at de gjennom veiledningen har fått verktøy de ikke hadde tidligere, og slik kjenner seg bedre rustet dersom de skulle møte flere barn som stammer. De forteller også om hvordan bekreftelse fra og trygghet hos logopeden har gjort dem selv tryggere i sin egen praksis. Videre er praksisen endret fordi de har lært mye nytt. Samarbeid med foreldrene blir også trukket fram som noe som har bidratt til endring av praksis.

4.7.1 Opplevelse av endring, og arbeid i grupper

Begge informantene forteller at de har endret måten de jobber på etter veiledningen. De bruker andre innfallsvinkler, og forteller at de er mer bevisst på de ulike aspektene ved indirekte arbeid nå enn de var før. Selv om de allerede hadde noe informasjon og kunnskap generelt har de fått mer informasjon om hvordan og hvorfor de ulike tiltakene kan fungere og hva som kan gjøres.

Informant 1 forteller om hvordan hun har sett at det hun nå gjør i sin praksis etter veiledning, påvirker barnet i en positiv retning. Dermed har veiledningen ført både til refleksjon og endring. Selv om hun har brukt en del lignende tiltak tidligere, har dette vært rettet generelt

mot gruppen, og det kan også ha hatt effekt. Forskjellen etter veiledningen er at pedagogen nå er mer bevisst på hva det er de gjør, og hvorfor de gjør det. Å bli bedre bevisst det man gjør i eget yrke er noe av det en god veiledning ønsker å føre til (Handal og Lauvås, 2000).

Pedagogen vil også da kunne se tydeligere resultater hos barnet, og se at tiltakene fra veiledningen fungerer. Dette vil føre til mer refleksjon og en god opplevelse. Hun sier at det er fint å se i praksis at det spiller en rolle hvordan de forholder seg til barnet. Selv om hun har snakket i et rolig tempo, og gitt barna tid tidligere, har hun kanskje ikke sett hvordan det faktisk kan hjelpe når barnet virkelig trenger det. Veiledningen har fått henne til å reflektere over og oppdage nettopp dette.

«det har absolutt vært veldig fint å se liksom litt i praksis hvor mye det har å si hvordan vi snakker til barna og hvordan vi liksom tar imot, hvordan vi kommuniserer med dem (...) det har på en måte gjort det litt mer konkret» -informant 1

Informant 2 forteller om hvordan arbeidet i grupper har endret seg. Både selve arbeidet, og hennes egen holdning til, og tanker rundt det.

«vi jobbet jo i mindre grupper, og vi delte oss mer, og hun var med alltid i de smågruppene, så det hadde hun ikke vært i forkant, når vi var i smågrupper så var hun ikke alltid med, men nå var hun liksom en fellesnevner, hun var alltid med i de smågruppene, og skapte en annen form for trygghet i det» -informant 2

Informanten ser altså at tiltakene om mindre grupper og mindre stress hjelper barnet. Hun har derfor, etter veiledning, lagt opp til at barnet alltid får være med i mindre grupper når det passer. Det har altså skjedd en direkte endring i pedagogenes praksis som følge av den veiledningen de har mottatt. Det har også ført til at de tenker mer over og reflekterer rundt hvordan det de gjør påvirker barnet. Som god veiledning skal, har også denne ført til refleksjon rundt, og endring av praksis (Handal og Lauvås, 2000). Vi ser også hvordan pedagogene merker at å sette inn tiltak som samsvarer med god indirekte behandling, som for eksempel å senke taletempoet og å redusere stress rundt barnet (Guitar og McCauley, 2010) gir resultater.

4.7.2 Trygghet i fremtidige situasjoner

Begge informantene forteller om hvordan de på ulike måter opplever å være tryggere i sin praksis etter veiledningen. Dette både på grunn av trygge logopeder som formidlet kunnskapen på en god måte, og på grunn av at de selv lærte mye og dermed kunne kjenne seg tryggere i yrkesutøvelsen. De kjenner seg bedre rustet til å hjelpe barnet, og vil være tryggere i et eventuelt nytt møte med andre barn som stammer, både når det gjelder tiltak og møte med prosessen.

«nå har jo jeg erfaring. Sant, du møter prosessen og går igjennom den, så kan du si at da føler du deg mere klar for å gjøre det igjen, så da vet du liksom steg for steg hva du skal gjøre, pluss at nå har jeg noen som, noen tips bak i bakhodet, på en måte så jeg, kan finne frem igjen når vi trenger å jobbe med et barn som stammer. Da har du hvertfall noe du kan begynne med en gang før logoped kommer inn, da vet du at du liksom kan sette igang litt prosesser, både i forhold til foreldre, men og i forhold til barnet». –informant 2

Her peker informanten på hvordan veiledningen har ført til trygghet på ulike områder når det gjelder fremtidig arbeid med stamming. Ikke minst er pedagogen forberedt på prosessen og har sett hvordan den kan fungere. Det å ha tips og råd og gode tiltak, vil kunne føre til trygghet og dermed en endring av praksis. Tryggheten pedagogen har vil føre til at man neste gang vet hva som kan gjøres og kan sette inn tiltak før logopeden kommer. Dette vil være til stor hjelp for barnet fordi jo fortere tiltak settes inn jo bedre (Rustin, 2001 og Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er likevel viktig at logopeden kommer inn og veileder slik at tiltakene kan tilpasses det enkelte barnet. I forhold til foreldrene vil pedagogen også føle seg mer rustet fordi hun nå har kunnskap om stamming og om tiltak og vil kunne videreformidle informasjon om hvordan barnet vil bli tatt vare på. Informanten forteller også at hun ville satt inn tiltak og satt i gang prosessen raskere fordi hun vet hva som er viktig i arbeid med barn som stammer.

«Nå vet jo jeg kanskje hva jeg skal begynne med med en gang, og jeg tror jo kanskje at det, at jeg ikke hadde ventet, jeg tror jeg hadde meldt de opp med en gang, for å få inn en logoped, altså, vært litt mer på» -informant 2

Også informant 1 forteller at hun føler seg tryggere i praksisen sin etter å ha mottatt veiledningen. På spørsmål om hun føler seg bedre rustet i jobbsammenheng svarer hun

«absolutt! Det føler jeg på en måte at jeg vet litt, at jeg har noe materiell som jeg kan bruke, og sånn ja.» -informant 1

Informant 1 forteller også om hvordan hun føler seg tryggere når det gjelder å skulle møte andre som stammer.

«jeg tror jeg på en måte føler meg litt tryggere. Før så har jeg ja, kan det ofte være veldig ubehagelig for jeg vet ikke helt hvor jeg skal se og hva jeg skal gjøre på en måte, men jeg føler meg mye tryggere, jeg veit om en annen som stammer, en voksen, som jeg føler at jeg klarer å bare slappe av og sitte og høre til hun er ferdig og ikke tenke at jeg må hjelpe ho eller noe sånn, for man blir jo sånn «å hjelp stakkars ho, og skal jeg hjelpe deg», men bare det å på en måte ta det som en vanlig samtale og bare sitte og høre til hun er ferdig og si noe tilbake» -informant 1

Veiledningen har gitt informanten en større trygghet i samvær med mennesker som stammer. Denne tryggheten er det rimelig å anta at pedagogen vil ta med seg inn i fremtidig arbeid med barn som stammer, ettersom man vil ta med seg tidligere erfaringer og kunnskap videre til nye situasjoner og møter (Handal og Lauvås, 2000). Sammen med tiltakene hun har lært om, og opplevelsen av at tiltakene for henne samsvarer til en viss grad med den pedagogikken hun vanligvis jobber innen, vil hun være godt rustet og ha selvtillit til å jobbe med trygghet med barnet.

Informant 2 fortalte at hun ble tryggere i sin rolle som pedagog også fordi logopeden viste en ro og en profesjonalitet. For eksempel forteller hun om første gang hun møtte foreldrene. Da opplevde hun at hun ikke strakk til, og at hun opplevde å ikke kunne hjelpe barnet og foreldrene på en slik måte som hun ønsket.

«i utgangspunktet så jo de på meg som en fagperson som kunne svare på veldig mye av det de lurte på, som jeg egentlig ikke kunne så det blir litt vanskelig, fordi du skal være profesjonell, men samtidig som du skal være altså, "dette kan ikke jeg nok om" men samtidig så skal vi gjøre en god jobb for barnet ditt» -informant 2

Informanten forteller altså at hun ønsker og bør fremstå profesjonelt overfor foreldrene til barnet, men fordi hun tidligere ikke har hatt veiledning har hun ikke kunnet gi den hjelpen hun har ønsket. Hun opplevde at eget ønske om å hjelpe og om å fremstå profesjonelt ikke

samsvarte med den kunnskapen hun hadde. Etter veiledningen opplevde hun imidlertid at hun kunne svare på det som hadde blitt spurt om og at hun kjente seg tryggere foran et eventuelt nytt møte i en lignende situasjon.

«der vil jeg jo si at når du bare har hatt den samtalen den veiledningen fra en logoped, så kan det liksom være litt mer sånn "ja, dette kan jeg" og det er veldig behagelig. Det er en trygghet for deg selv at du kan fremtre litt mer profesjonell da tenker jeg». – informant 2

Her ser vi at veiledningen fra logopeden har ført direkte til at pedagogen føler seg tryggere i sin egen praksis gjennom å kjenne seg mer profesjonell, og at hun opplever en trygghet og ikke trenger å grue seg for en lignende situasjon. Det er nettopp slik veiledningen bør fungere; å føre til at den veiledete blir tryggere i sin yrkesutøvelse (Handal og Lauvås, 2000). I tillegg til å ha fått med seg kunnskap om hvordan hun kan jobbe med barnet, og hvordan hun selv og personalet kan forholde seg for at barnet skal få en bedre hverdag, har pedagogen også blitt styrket i sitt møte med foreldrene. Dette er en annen, men like viktig del av arbeidet som gjøres i barnehagen, generelt, og med tanke på arbeidet med stammingen.

Veiledningen påvirket pedagogen og ga henne trygghet til selv å fremstå profesjonelt i møte med for eksempel foreldre. En viktig årsak til dette er at hun opplevde logopeden som trygg i sin kunnskap og rolle.

«hun var jo trygg, og jeg tenker at hun viste, ja du kan si det samme som jeg savnet av meg selv overfor foreldrene, så viste hun meg at dette kunne hun (...)jeg oppfattet det så dette at "sånn gjør vi det" og det fungerer, og det var en sånn trygghet som viste at dette kunne hun og dette var profesjonelt liksom.» -informant 2

4.7.3 Bekreftelse

Videre forteller begge informantene at de har blitt tryggere i sin egen praksis gjennom den bekreftelsen de har fått fra logopedene. Den har bidratt til at de kan utføre arbeidet med en større selvtillit. Når logopeden gir tillit gjennom annerkjennelse av at måten pedagogene jobber på, blir de mer mottakelige for veiledningen. Når pedagogene får tillit vil de sannsynligvis bli tryggere også etter veiledningen fordi mer kunnskap gjør dem bedre rustet til å fortsette arbeidet, og til å utvikle seg gjennom det de lærer av den kunnskapen de får gjennom veiledning og etterfølgende praksis. Å oppleve trygghet og å se på sin egen praksis i

et nytt lys er viktig i veiledning (Handal og Lauvås, 2000).

«også kunne du få bekreftelse på at det du gjorde var riktig»-informant 2

«det ble en god bekreftelse å få i forhold til den veiledningen, at du gjorde ting riktig og at vi hadde tenkt riktig» -informant 2

Informant 1 forteller også om hvordan hun kjente seg løftet etter en veiledning, og at logopeden har vært flink til å gi tillit.

«hun har vist veldig sann tillitt til at vi kan klare, at vi gjør en god jobb»-informant 1

«når hun har kommet så har vi på en måte fått en liten boost» -informant 1

4.7.4 Opplevelsen av å ha lært mye

Informantene forteller også at de opplever å ha lært mye av veiledningen. Det at de opplever helt konkret å ha lært mye gjennom de overfor nevnte elementene, vil være med å bidra til en bedre praksis. Når de kjenner seg tryggere i seg selv og sin praksis vil de bedre kunne møte barna og hjelpe dem på en hensiktsmessig måte. Dette samsvarer med fordelene av å reflektere over egen praksis og på den måten kunne bli tryggere i praksisen og utføre den på en bedre måte, med større selvtillit (Handal og Lauvås, 2000).

«Sann personlig, så lærte jeg mye» -informant 2

Når informanten forteller at hun personlig lærte mye sier dette kanskje noe om at hun virkelig fikk noe ut av veiledningen som hun kan ta med seg. I arbeidet, men også for sin egen del. Når hun opplever å ha lært mye vil dette sannsynligvis bidra til at hun også reflekterer over den kunnskapen hun nå har fått. Denne kunnskapen vil også med stor sannsynlighet være med og bidra til en endring hos henne og med det kanskje også i hennes praksis. Hun forteller at selv om hun hadde noe kunnskap fra før bidro veiledningen til å gi *«litt mere kjøtt på beinet på en måte, så jeg vil jo si at det var veldig positivt»*.

Informant 2 opplevde også at hun lærte nye ting om stamming, og det hun kaller allmennkunnskap generelt.

«så var jo den vanlige allmennkunnskapen, selvfølgelig, det lærte jeg jo mere av, rundt stamming. Hva som skjer og hva, altså hvordan det fungerer» -informant 2

Kanskje kan man tenke at å få konkrete tips og råd er det som fører til endring, men jamfør god veiledning slik det beskrives hos Handal og Lauvås (2000) er det kanskje opplevelsen av å se sin egen praksis på en ny måte, å lære gjennom å erfare og å bli bevisst på hvordan man jobber – som bidrar til en refleksjon og endring. Et ledd i dette vil for eksempel kunne være å ha vært gjennom prosessen.

«du møter prosessen og går igjennom den, så kan du si at da føler du deg mere klar for å gjøre det igjen, så da vet du liksom steg for steg» - informant 2

Informant 1 forteller om å ha lært helt konkret hvordan hun kan hjelpe.

«Jeg føler jeg har lært hvordan man på en måte kan forebygge og hjelpe» -informant 1

Begge informantene trekker altså fram de helt konkrete tingene de har lært av logopeden som kan brukes til å hjelpe barna som stammer. Denne kunnskapen vil være med å føre til endring av praksis hos pedagogene fordi den handler om at de reflekterer over hvordan de driver sin yrkesutøvelse (Handal og Lauvås, 2000).

4.7.5 Ønsker som oppsto hos pedagogene

Veiledningen pedagogene har mottatt har ført til læring, refleksjon og endring av praksis. Samtidig har veiledningen og økt kunnskap også ført til ønsker om mer kunnskap.

«også fikk vi litt sånne retningslinjer på hvordan vi skulle forholde oss, men kanskje egentlig litt for lite, jeg prøvde jo å slå opp litt, altså, om det der, kunnskapen om stamming»- informant 2

Informanten opplever altså at hun har fått kunnskap, men at hun likevel ønsker mer. Hun opplever ikke at hun sitter igjen med nok, og har derfor prøvd å finne informasjon. Som tidligere nevnt kan dette peke på en manglende avklaring, og manglende kommunikasjon om hva som ønskes. Imidlertid er det også en realitet at den tiden logopeden har til rådighet i barnehagen må brukes så effektivt som mulig. Kanskje har logopeden sett det som mest hensiktsmessig å fokusere på tiltak og informasjon om hvordan å legge til rette for barnet, heller enn generell informasjon om stamming. Likevel er det viktig å merke seg informantens ønske om informasjon om stamming. Hun ønsker seg også mer generell informasjon, slik at

de i barnehagen kan kjenne seg mer forberedt og rustet til å legge merke til barna som stammer, og raskere kunne sette inn tiltak. Veiledningen har også ført til et ønske om mer kunnskap rundt hvordan veiledningen som sådan kunne vært bedre, og hvordan prosessen kunne gjøres enklere.

«alle i barnehagen burde fått litt mere veiledning av logoped innimellom. Altså sånn, sånn generelt. For vi har jo en ganske stor andel av det liksom, som vi må jobbe med» - informant 2

Som tidligere nevnt er pedagogen opptatt av at logopeden informerer slik at de i barnehagen blir best mulig rustet til å ta vare på barna som stammer, og at de ikke trenger å sitte passive frem til logopeden kommer. Spesielt fordi informanten legger vekt på opplevelsen av at prosessen tar lang tid. Med mer kunnskap om hva hun og de andre selv kan gjøre mens de venter vil kunne lette arbeidet og hjelpe barna. Hun ønsker å lettere få tilgang til informasjon og logoped.

«det er vel det som jeg sier at kanskje vi burde fått noen fler retningslinjer fra logoped når man kontakter, og tegn vi bør se etter og hva, altså litt sånn om det er hvertfall at det går an å hatt en mulighet til å høre "sånn er det. Hva skjer?" Om de ulike tingene som kan oppstå og den allmennkunnskapen om for eksempel stamming, for det er jo ganske mange som stammer og veldig lite vi ser av det».-informant 2

Informanten nevner også informasjon til personalgruppen som helhet. I det hele tatt ser det ut til at pedagogen ønsker generell informasjon om stamming, gjerne i forkant av å ha et barn som stammer. Slik vil de bedre være forberedt.

De ulike ønskene som har oppstått er viktige for logopeder å være oppmerksomme på. Hva pedagogene ønsker kan si noe om hva de savner, men også noe om hva de har lært. Informant 2 ser nå ut til å være mer oppmerksom på viktigheten av å sette inn tiltak og sette i gang prosessen. Hun har også fått mer kunnskap som fører til at hun utvider sin forståelseshorisont og vil ha en annen førforståelse neste gang hun møter et barn som stammer. Allerede etter denne veiledningen har hun altså konkrete ønsker fordi hun har lært mer.

Av pedagogene var det som vi ser spesielt informant 2 som ofte tok opp at hun kunne ønske mer kunnskap om ulike ting, og som snakket om ulike ønsker rundt prosessen. Informant 1

nevnte ikke at hun savnet noe eller ønsket noe mer. Igjen kan dette kanskje komme av at de to har ulik erfaring med arbeid i barnehage, og at de fikk ulike erfaringer i veiledningen. Det kan også kanskje ha sammenheng med tidligere erfaringer med veiledning eller manglende veiledning. Informant 1 forteller jo også at hun kjenner igjen noe av det logopeden forteller fordi hun har møtt det i utdanningen, og hun opplever at en del av tiltakene samsvarer med pedagogikken som allerede ligger til grunn i barnehagen. Resultatene hos barna kan også spille inn; gutten hos informant 1 fikk tilnærmet normal taleflyt og går fortsatt i barnehagen. Jenta hos informant 2 går nå på skolen og fikk med seg en god ryggsekk, men pedagogen følger henne ikke lenger, og sitter kanskje igjen med et ønske om å ha lært mer, eller hatt mer tid til jenta fordi arbeidet ble veldig intensivt rett før skolestart.

Det er interessant hvordan informant 2 ikke nevnte noe av disse ønskene, ikke en gang etter direkte spørsmål på om hun savnet noe, eller om noe kunne vært bedre. Det er vanskelig å vite noe om hvorfor de to er så ulike, men det er grunn til å tro at det kan ha å gjøre med deres ulike erfaringer. Disse ulike erfaringene kan ha påvirket graden av ønsker som oppsto som følge av veiledningen. Det vil dermed også ha påvirket opplevelsen av veiledningen som helhet.

5 Hvor er barna som stammer?

I prosessen og arbeidet med denne oppgaven har det vært vanskelig å finne noen som har møtt barn som stammer. Dette reiser flere spørsmål.

Forekomsten av stamming hos førskolebarn er det 5 % som kan utvikle stamming. Ved skolealder er forekomsten 1 % (www.statped.no). Av de 34.646 barna som gikk i barnehage i Oslo i 2010 skulle dette utgjøre 346 barn selv om vi strengt regner med de kun 1 % som utvikler seg til stamming. Når vi da i tillegg vet at det i førskolealder kan regnes at 5 % har vansker med sin taleflyt vil dette utgjøre så mye som 1730 barn. Vi ser her at uansett om vi regner strengt eller ikke, burde flere pedagoger ha meldt seg på forespørsel om de har møtt barn som stammer. Selv om de ikke skulle være interessert i å være informanter skulle man likevel tro at det var flere som har møtt barn som stammer. De fleste spurte kom med tilbakemelding på at i alle år som pedagog i barnehage hadde de ikke hatt barn som stammer, aldri møtt noen, og ofte heller ikke hatt logoped inne i sin barnehage.

Informant 2 nevnte også at hun i sine 13 år bare har møtt dette ene barnet som stammer, og hun stiller spørsmålsteget ved det. Kanskje er det kunnskapen hos de som skal utrede barna som svikter. Kanskje blir for mye karakterisert som stotring uten at det tas mer hånd om. Om det var tilfellet skulle man tro at flere i alle fall hadde hatt logoped inne i barnehagen. Flere av de spurte pedagogene skrev i sine svar at de heller ikke hadde hatt inne logoped. Barna som stammer eller stotrer er der ute. Hvorfor bli de ikke oppdaget? Kan det hende at de blir oversett? Blir de ikke prioritert av barnehagepersonalet? Kanskje er det snakk om underrapportering.

Informant 2 peker på ønske om informasjon og lettere tilgjengelige logopeder som kan gi svar på spørsmål. Kanskje kan det være nettopp mangel på informasjon og kunnskap i utgangspunktet hos pedagogene som gjør at barna ikke blir oppdaget. Pedagogene ser det muligens ikke som nødvendig å melde opp barna som stammer. Det kan tenkes at pedagogene ser stammingen som en normal del av språkutviklingen, og at de regner med at det går over av seg selv. Kanskje er det ikke prioritert foran andre vansker, og derfor ikke meldt til logoped i utgangspunktet.

5.1 Veiledningen fra logopeder

Selv om barna som stammer blir oppmeldt til PPT kan det likevel tenktes at noe mangler i veiledningen som gis til det pedagogiske personalet. En mulighet er at kunnskapen hos logopedene i PPT mangelfull, og at det trengs mer kunnskap om stamming hos logopedene. Det kan også hende at informasjonen er der, at logopedene har tilstrekkelig og god kunnskap, men at måten det formidles på er mangelfull. Et annet element kan være at veiledningen ikke utføres godt nok. Det kunne muligvis vært hensiktsmessig med en generell hjelp til logopedene med henblikk på hva som bør tas med av informasjon, og hvordan denne best kan formidles. Det kan også se ut som en bedre avklaring mellom logoped og pedagog vil være til hjelp.

5.2 Kunnskap hos pedagoger

I forbindelse med kunnskap hos pedagogene ser vi at selv om de ønsker enda mer kunnskap om stamming, er de fornøyde med den veiledningen de har mottatt. Det kan likevel tyde på at generell informasjon om stamming og andre kommunikasjonsvansker kan være med på å øke bevissthet og kunnskapsnivå hos pedagogene. For at riktig kunnskap og formidling fra logopedene skal nå fram må de i utgangspunktet bli kontaktet. Med mer kunnskap om typisk – og ikke typisk utvikling vil pedagogene få bedre oversikt over når det er nødvendig eller hensiktsmessig å kontakte logoped. Behovet for informasjon og hjelp kan være tilstede selv om pedagoger kanskje ikke er klar over at det trengs. Barnehager har kanskje ikke hatt logopeder inne, eller arbeidet med barn som stammer fordi de tror det ikke har vært behov for det. Derfor vil det være hensiktsmessig med informasjon og kunnskap, både generell informasjon om stotring og stamming, og andre kommunikasjonsvansker. Informasjon fra logopeder til pedagoger om hvordan vanskene kan oppdages, hvordan de kan arte seg og hvordan disse barna kan meldes til PPT. Informasjon om vanskene og om prosessen vil kanskje kunne bidra til en bedre bevissthet, en større rapportering og bedre hjelp. Når det gjelder tanken om å gi pedagoger en bredere og bedre kunnskap er det verdt å merke seg at spesialpedagogikk som fag ikke er en egen del av førskolelærerstudiet. På førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus kan man velge spesialpedagogikk, men da kun som en videreutdanning (HiOA, 2012). Det er grunn til å tro at kunnskapen rundt de nevnte prosessene ville blitt bedre hos pedagogene dersom noe spesialpedagogikk var en større og integrert del av selve utdanningen.

6 Avslutning og veien videre

I denne oppgaven har jeg ønsket å se på hvordan pedagoger i barnehagen opplever veiledningen de mottar fra logopeder om stamming. Pedagogene er deltakende i barnas daglige liv i så stor grad og så mange timer at de vil kunne gjøre en stor forskjell i arbeidet med førskolebarna som stammer (Rye, 1994). Et godt indirekte arbeid kan bidra til å forebygge og hjelpe barna, forutsatt at de mottar en god veiledning fra logopeder (Guitar, 2006 og Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Fordi pedagogene er viktige i dette arbeidet ville jeg finne ut av deres opplevelse av veiledningen. Med kunnskap om opplevelsen håpet jeg å finne informasjon som kunne bidra til en god veiledning og styrket praksis for begge yrkesgrupper. Håpet var at veiledningen kunne hjelpe pedagogene til å bli tryggere i sin egen praksis, som er et av målene for nettopp god veiledning. Gjennom en god opplevelse som gir tryggere praksis vil arbeid fra både pedagoger og logopeder kunne styrkes. Den viktigste følgen av dette vil være bedre hjelp til barna.

6.1 Samlede resultater

Av resultatene som har kommet fram, er det noen elementer som skiller seg ut. For det første ser det ut til at pedagogene selv verdsatte høyt det å få konkrete tips og råd om tiltak. De trekker også fram disse konkrete rådene når de snakker om hva de har lært. Videre har logopedenes trygghet og tillit vært viktig for informantene i det arbeidet som er gjort og som skal gjøres. Når logopedene viser trygghet og profesjonalitet blir pedagogene tryggere. Dette preger opplevelsen. I møte med logopeder som gir gode tilbakemeldinger og konkrete råd blir opplevelsen av veiledningen god. I hvilken grad barna som har fått hjelp viser framgang preger også opplevelsen. Et godt resultat gjør opplevelsen mer positiv, fordi man har opplevd å bidra til bedring.

Det kan også virke som om de ulike pedagogenes egne erfaringer i stor grad spiller inn i forbindelse med opplevelsen av veiledningen. Hva de har opplevd tidligere, og hvilken arbeidserfaring de har, påvirker hvordan de mottar og opplever veiledningen. Dette gjelder erfaringer både fra yrkesliv og personlig liv. Ved neste veiledning de to mottar vil det være nye ønsker som oppstår og andre opplevelser vil kanskje komme frem. Dette fordi de da vil

ha andre erfaringer å bygge på. Gjennom trygghet og tillit fra logopedene har pedagogene fått tro på at de kan gjøre en god jobb, som igjen har gjort dem tryggere i sitt arbeid. De blir tryggere på at det de har gjort er bra nok, og at de kan få til et godt arbeid og gode resultater i fremtidige situasjoner. Selv om veiledningen for den ene informanten har ført til nye spørsmål, har den for begge informantene bidratt bedre selvtillit i et eventuelt fremtidig møte med barn som stammer. Veiledningen ser ut til å ha gjort dem tryggere enn om de hadde vært den foruten.

6.2 Mangel på informanter, mangel på kunnskap?

I startfasen av prosjektet viste det seg å bli vanskelig å få tak i informanter. Dette reiste et stort spørsmål om hvorfor pedagoger ga tilbakemelding på ikke å ha møtt verken logopeder, eller barn som stammer. Hva dette kan komme av er vanskelig å vite. Det kan kanskje komme av manglende kunnskap hos pedagogene, som videre kan tyde på manglende kunnskap hos logopedene. På den andre siden kan kunnskapen være tilstede hos logopedene uten at denne kommuniseres til barnehagene. Det kan se ut som om pedagoger i barnehagen ville ha godt utbytte av en generell informasjon om stamming og andre kommunikasjonsvansker, samtidig som logopedene kunne trenge en mal for veiledning.

6.3 Verktøy for en god veiledning - en plan for veien videre

Som resultat av intervjuene har det også kommet frem at avklaring i forkant av, og underveis i veiledningen vil kunne gjøre den bedre. Det er viktig at logopeden og pedagogen har en felles forståelse av veiledning som begrep, av hva veiledningen skal ha som mål og hva den skal inneholde. I realiteten vil man kanskje velge å heller bruke tiden på tiltak og samtale om indirekte arbeid enn på avklaring og evaluering. Derfor tror jeg det ville være hensiktsmessig at det ble laget en mal for veiledningen i barnehagene. Dette slik at de involverte kan vite hva som forventes og hva som skal skje på et generelt grunnlag. Det er viktig å understreke at hvert tilfelle er unikt, og at det ikke er noen felles oppskrift for alle. Likevel kan man se for seg at en mal med retningslinjer rundt veiledning og gjennomføring av den kan være hensiktsmessig. Et verktøy logopedene kan bruke som angir kriterier for god veiledning vil kunne være nyttig.

I intervjuguiden som er utarbeidet i dette prosjektet finnes temaer og elementer som kan egne seg dersom en slik mal for veiledning skulle utvikles. Dette vil kunne gjelde veiledning rundt ulike kommunikasjonsvansker, ikke kun stamming. Kriterier for god veiledning kan utarbeides uten noen spesiell vanske som grunnlag. Dette fordi det som karakteriserer god veiledning kan tas i bruk uavhengig av hva det veiledes om.

Informasjon til pedagoger er nyttig. Det kan være informasjon om prosessen og om oppmelding til PPT. Videre informasjon om roller og oppgaver hos PPT og hos pedagogene, hva som forventes og hva som bør ligge til grunn. Det bør også foreligge noen retningslinjer slik at pedagogene vet hva de kan se etter og når det kan være nødvendig å søke hjelp. Det kan være vanskelig med slike generelle råd. Likevel tror jeg god informasjon både til pedagogene og logopedene vil kunne være til nytte i fremtidig arbeid med veiledning. Relevant og presis kunnskap om hva god veiledning er vil føre til logopeder som er trygge i den veiledningen de gir. Trygge profesjonelle logopeder bidrar til gode opplevelser og økt kunnskap hos pedagogene. Slik kan viktig kunnskap formidles og tas i bruk. I siste instans vil dette komme barna til gode. Det bør være det viktigste målet.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000) Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse, I (Red) Haavind, H. *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Befring, E. (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Caplan, G. (1970) *The theory and practice of mental health consultation*. New York: basic books.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research 3rd*. London: Sage Publications
- Couture, E.G. & Curlee, R.F. (2008) *Stuttering and related disorders of fluency*. New York: Thieme Medical Publisher
- Cordes, A.K., and Ingham, R.J. (1998) *Treatment efficacy for stuttering : a search for empirical bases*. San Diego: Singular Publisher Group.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2009) Kvalitativ metode. Publisert 31.mars 2009. Hentet 08.11.2011
<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Fay, B. (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gall, M. J. P., Gall & W. Borg (2007). *The Nature of Educational Research; An Introduction* (8th.ed.) Boston: Pearsons.
- Gjems, L. (2009) Meningsskaping i veiledning. I Kroksmark og Åberg (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guitar, B. (2006). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment*. Philadelphia PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Guitar, B og McCauley, R. (2010) *Treatment of stuttering. Established and emerging interventions*. Philadelphia PA: Lippincott Williams & Wilkins.


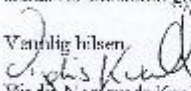
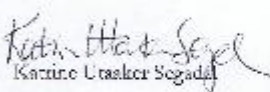
- Handal, G. (2009) *Veilederen – guru eller kritisk venn?* I Kroksmark og Åberg (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: fagborkforlaget.
- Harrison, E., Onslow, M. and Rosseau, I. (2008) *Lidcombe program 2007: Clinical tales and clinical trials*. I: Conture, E.G. & Curlee, R.F. *Stuttering and related disorders of fluency*. New York: Thieme Medical Publisher. S.55-77
- HiOA (2012) Spesialpedagogikk 1 <http://www.hioa.no/Studier/LU/Evu/Spesialpedagogikk-1>
Hentet: 20.04.2012
- Johanessen, E., Kokkersvold, E., og Vedeler, L. (2001) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal forlag.
- Killèn, K. (2007) *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kleven, T.A. (2002) *Ikke-eksperimentelle design*, I: Lund, T. (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2009) Norges offentlige utredninger nr. 18 Rett til læring. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566> Hentet: 19.04.2012
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011) Stortingsmelding 18 Læring og fellesskap. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487> Hentet: 19.04.2012
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillard, P.P. (1972) *Montessori A modern approach*. New York: Schocken books.
- Løkke, J.A. og Pettersen, R.C. (2004) *Veiledning – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Maxwell, J.A. (1992) Understanding and Validity in Qualitative Research, i *Harvard Educational Review*. Harvard Graduate School of education.
- Montessori, M. (1972) *The secret of childhood*. New York: Ballantine Books.
- Rustin, L. (2001). *Stammering: a practical guide for teachers and other professionals*. London: Fulton.
- Rye, H. (1994) *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Starkweather, C.W. (1997) Therapy for younger children. I: Curlee, R.F. og Siegel, G.M. *Nature and treatment of stuttering*. Allyn and Bacon.
- Tveiten, S. (2008) *Veiledning –mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet (2012) Spesialpedagogisk hjelp
<http://www.utoanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utoanning/Spesialpedagogisk-hjelp/> Publisert: 04.07.2010 Hentet: 19.04.2012
- Utdanningsdirektoratet (2012) <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/> Hentet: 24.04.2012
- Yairi, E. og Ambrose, N.G. (1999) Early childhood stuttereing 1:persistency and recovery rates. i: *Journal of speech, language and hearing*. Vol. 42.
- Zebrowski, P.M. (2008) Treatment factors that influence therapy outcomes of children who stutter. I: Conture, E.G. & Curlee, R.F. *Stuttering and related disorders of fluency*. New York: Thieme Medical Publisher. S.23-39
- www.etikkom.no (2011) Anonymisering og avidentifisering (Publisert 22.april 2009) Hentet 20.11.2011 fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/God-forskningsspraksis/Anonymisering/>
- www.statped.no (2012) Stamming <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Stamming-og-lopsk-tale-taleflytvansker-/Stamming/> Publisert 01.mars.2012 Hentet 24.03.2012.

Vedlegg

Vedlegg 1

Brev fra NSD

| | | |
|---|--|---|
| Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES | |  |
| Peer Møller Sørensen Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo Postboks 1140 Blindern 0318 OSLO | | NSD i Høgskolens gate 29 N-5007 Bergen Tlf: 47 55 58 21 11 Fax: 47 55 58 26 50 nsd@nsd.uio.no www.nsd.uio.no Org. nr. 985 32 1584 |
| Vår dato: 11.01.2012 | Vår ref: 28076 / 31 / K2 | Deres dato: Deres ref: |
| KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER | | |
| Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet: | | |
| 25076 | <i>Vurdering om samling: Hvordan det kan oppføres. En kvalitativ studie av barnebørgepersonals erfaringer med utledningen de mottar fra leger.</i> | |
| Behandlingsansvarlig | Universitetet i Oslo, ved instituttens administrasjon | |
| Daglig ansvarlig | Peer Møller Sørensen | |
| Student | Kristine Lavik-Larsen | |
| Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven. | | |
| Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang. | | |
| Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uio.no/personvern/forsk_stud/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet. | | |
| Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://www.nsd.uio.no/personvern/prosjektoversikt.jsp . | | |
| Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger. | | |
| Vennlig hilsen  Vigdis Nærvæd: Kvalitets | |  Karin Utsaker Segedal |
| Kontaktperson: Karine Utsaker Segedal tlf: 55 58 35 42 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Kristine Lavik-Larsen, Ove Kristiansen, vei 11, 0751 OSLO | | |

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentarer

Prosjektnr: 29076

Utvalget består av ansatte i barnehager.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes et muntlig samtykke fra informantene.

Personvernombudet har ikke mottatt utkast til informasjonsskriv til de ansatte som skal forespørres om å stille til intervju, og ber om å få tilsendt dette før undersøkelsen igangsettes. Personvernombudet forutsetter at informasjonsskrivet minimum inneholder følgende:

- Navn og kontaktinformasjon til student og veileder
 - Formålet med prosjektet og hva opplysningene konkret skal brukes til
 - At deltakelse er frivillig og at en kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne det
 - Dato for prosjektslutt og at opplysningene da vil anonymiseres
- Informasjonsskrivet bør utformes i tråd med våre retningslinjer, se http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html

Prosjektslutt er angitt til 1.6.2012. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Lydopptakene slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i Masterprosjekt

Hei *navn på styrer*

Mitt navn er Kristine Lavik-Larsen. Jeg er masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Denne våren skal jeg skrive Masteroppgave med fordypning logopedi. Veileder for prosjektet er Anne Berit Andreassen (*tlf. xxxxxxxx*). Daglig ansvarlig er Peer Møller Sørensen (*tlf. xxxxxxxx*).

Formålet med oppgaven vil være å undersøke hvordan førskolelærere opplever veiledning fra logopeder i arbeid med førskolebarn som stammer. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju førskolelærere i barnehager som har mottatt veiledning fra logopeder angående barn som stammer. I den forbindelse lurte jeg på om noen av pedagogene i din barnehage har mottatt veiledning fra logopeder angående barn som stammer, og om de kunne tenke seg å snakke med meg om det.

Intervjuet vil foregå ansikt til ansikt gjerne på deres arbeidsplass. Intervjuene blir tatt opp på bånd og senere skrevet ned. Ingen personopplysninger eller andre opplysninger om personer eller barnehagen vil komme fram i oppgaven. Det som kommer fram i intervjuet skal kun brukes i oppgaven for å besvare problemstillingen; hvordan pedagogene har opplevd veiledningen. Ved prosjektets slutt 01.06.2012 vil lydfiler fra intervjuene slettes.

Det er ikke riktige eller gale svar jeg er ute etter, men opplevelse slik den erfares av den enkelte. Deltakelse er frivillig, og de som takker ja til å delta vil når som helst kunne trekke seg uten å trenge å begrunne det.

Vedlagt ligger kort informasjon om bakgrunn, formål og tema for prosjektet.

Dersom dette er relevant og interessant for noen i din barnehage, ta kontakt på mail:

kristll@student.uv.uio.no eller telefon: xxxxxxxx

Mvh Kristine Lavik-Larsen, Masterstudent ved Universitetet i Oslo.

Vedlegg 3

Vedlegg lagt ved forespørsel:

I det følgende er kort redegjort for bakgrunn, tema og formål for prosjektet.

Bakgrunn for oppgaven er min egen interesse og respekt for stamming som kommunikasjonsvanske, og spesielt arbeid med og behandling av stamming hos førskolebarn. Det er flere grunner til at dette er interessant å ta for seg. Dette arbeidet gjøres ofte indirekte gjennom for eksempel å fokusere på det språklige miljøet rundt barnet (Guitar, 2006). Rustin (2001) skriver at det er i barndommen stamming best kan behandles. Det er dermed relevant å fokusere på nettopp behandling av stamming hos førskolebarn.

Videre har jeg ønske om å se på dette fra barnehageansattes perspektiv. Barn tilbringer store deler av dagen i barnehagen med de ansatte i barnehagen som sine nærmeste voksenpersoner. I 2010 gikk det i Oslo kommune gikk det 34.646 barn i barnehage. Av disse var det 33.517 som oppholdt seg i barnehagen mer enn 40 timer i uka (www.ssb.no 2011). Derfor mener jeg det vil være svært viktig og interessant å få kunnskap om hvordan førskolelærere opplever veiledning de får fra logopeder.

Det er sentralt for et godt resultat at de som veiledes opplever denne veiledningen på en positiv og konstruktiv måte. Enten dette er tilfelle eller ikke, er det viktig å få mer kunnskap om. Denne kunnskapen mener jeg på best måte kan hentes gjennom å snakke med de som sitter med førstehånds kjennskap til temaet: Det er kun de som veiledes som vet nøyaktig hvordan det oppleves. Målet med studien er altså å få vite noe om opplevelsen av veiledningen, slik at stammebehandling av førskolebarn kan bli bedre.

Det overordnede tema blir dermed barnehageansattes perspektiv i stammebehandlingen gjennom deres subjektive opplevelse; den som mottar og opplever veiledningen vil i alle tilfeller preges av den. Dette vil påvirke hvordan de utfører arbeidet med behandling.

Vedlegg 4

Intervjuguide

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
2. Har du møtt noen barn som stammer tidligere?
3. Har du mottatt veiledning tidligere?
4. Hva er bakgrunnen for veiledningen?

Oppfølgingsspørsmål: hvis ja, fikk du veiledning da? Hvordan opplevde du det?

Selve veiledningssamtalen

5. Hvem tok initiativet til veiledningen?
6. Når du møtte logopeden til veiledning, kan du beskrive hva som skjedde?
7. Hvordan var samspillet mellom deg og logopeden?
8. Kan du fortelle litt om hvorfor det var godt eller dårlig?
9. Hvordan vil du karakterisere formen på veiledningen; som en samtale undervisning, eller noe annet?
10. Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes?

Refleksjon rundt praksis

11. Vil du si at du jobber annerledes i forhold til barnet etter veiledningen?
12. Fikk du i løpet av samtalene bruk for noe fra din egen praksis/utdanning?
13. Kan du fortelle meg om hvordan du jobber nå i forhold til hvordan du jobbet før veiledningen dersom dette er endret?
14. Hvordan vil du beskrive resultatet av veiledningen; hva har du fått ut av det?
15. Hvilke tanker har du rundt fremtidig arbeid med barn som stammer?
16. Er det noe du savnet med veiledningen?

Til slutt

17. Er det noe du vil tilføye eller fortelle mer om?